المدرسة والأطفال الموهوبون

الدكتور

طلعت محمد محمد أبو عوف

قسم علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة سوهاج

العلم والإيمان للنشر والتوزيع

البيانات	
عنوان الكتاب- Title	المدرسة والأطفال الموهوبون .
المؤلف - Author	الدكتور / طلعت محمد محمد أبو عوف
الطبعة - Edition	الأولى .
الناشر - Publisher	العلم والإيمان للنشر والتوزيع .
عنوان الناشر Address	كفر الشيخ - دسوق - شارع الشركات ميدان المحطة. تليفون : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٦٠٢٨١
بيانات الوصف المادي	عدد الصفحات Pag. : ٢٥٦ — مقياس النسخة Size : ١٧,٥ x ٢٤,٥ — التجليد : مجلد
المطبعة - Printer	الجلال .
عنوان المطبعة - Address	العامرية إسكندرية.
اللغة الأصل	اللغة العربية .
رقم الإيداع	٢٠٠٧/٢٠٦٥١
الترقيم الدولى I.S.B.N.	977- 308 -150 - 8
تاريخ النشر - Date	2008

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة

إلى والدتى الحبيبة - حفظها الله ورعاها -

إلى زوجتى وأولادى شركائى فى رحلة الحياة.

إلى كل العاملين في مجال التـر بية والمهتمين بالموهبة والموهوبين

إلى كل هؤلاء أهدى جهدى هذا المتواضع ، راجياً من الله تعالى أن يجعله

خالصاً لوجهة الكر يم وأن يكون في ميزان

حسناتى يوم القيامة .

إنه نعم المولى ونعم النصير

المؤلف

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الإهداء :	٣
مقدمة الكتاب :	١١
الفصل الأول : مدخل الدراسة	١٥
- المقدمة	١٧
- مشكلة الدراسة	٢٤
- أهمية الدراسة	٢٦
- أهداف الدراسة	٢٦
- مصطلحات الدراسة	٢٧
- عينة الدراسة وأدواتها.	٢٨
الفصل الثاني : الإطار النظرى للدراسة	٢٩
- المقدمة	٣١
أولاً : مصطلح الموهبة والفرق بينه وبين مصطلحات التفوق والابتكار والعبقرية .	٣١
ثانياً : اتجاهات تناول الموهبة .	٤٠
ثالثاً : خصائص الموهوبين	٨٢
رابعاً : دور المعلم فى التعرف على الموهوبين	١٠٢
خامساً : تعريف القدرة اللغوية .	١٠٨
الفصل الثالث : الدراسات السابقة وفروض الدراسة :	١١٧
القسم الأول : الدراسات السابقة	١٢٠
أولاً : دراسات اهتمت بالتعرف على الموهبة	١٢٠
ثانياً : دراسات اهتمت بدراسة فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف على الموهوبين	١٣٣

الفهرس

الموضوع	الصفحة
القسم الثاني: مناقشة الدراسات السابقة..............	١٣٨
القسم الثالث: فروض الدراسةالحالية..............	١٤٣
الفصل الرابع: الإجراءات التجريبية للدراسة :..............	١٤٥
أولاً: الدراسة الاستطلاعية..............	١٤٧
ثانياً: عرض أدوات الدراسة..............	١٤٩
ثالثاً: عينة الدراسة واجراءات اختيارها..............	١٨٩
رابعاً: منهج الدراسة وخطواتها..............	١٩٣
خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة......	١٩٤
الفصل الخامس: تحليل البيانات وتفسير النتائج :..............	١٩٥
نص الفرض الأول..............	١٩٨
نص الفرض الثانى..............	٢٠٢
نص الفرض الثالث..............	٢٠٨
نص الفرض الرابع..............	٢١٣
الفصل السادس: ملخص الدراسة وتوصياتها :..............	٢٢٧
أولاً: ملخص الدراسة..............	٢٢٩
ثانياً: التوصيات والمقترحات..............	٢٣٦
المصادر و المراجع :	
أولاً: المراجع العربية..............	٢٣٩
ثانياً: المراجع الاجنبية..............	٢٥٠

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
١	بيان بعدد العينة الاستطلاعية............................	١٤٨
٢	المتوسطات والمدى العمرى لعينة الدراسة الاستطلاعية......	١٤٩
٣	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً........................	١٥٧
٤	يوضح مصفوفة العوامل..	١٥٩
٥	أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس العامل الأول.....	١٦١
٦	أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس العامل الثانى...	١٦٢
٧	أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس العامل الثالث..	١٦٣
٨	أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس العامل الرابع....	١٦٤
٩	أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس العامل الخامس...	١٦٥
١٠	توزيع العبارات على مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً فى صورته النهائية........................	١٦٦
١١	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الذكاء العالى..	١٦٨
١٢	يوضح الارتباطات الداخلية أبراهام للتفكير الابتكارى.....	١٧٣
١٣	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار التفكير الابتكارى..	١٧٤

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
١٤	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد التقنين على اختبار المعالجة الذهنية....................................	١٧٦
١٥	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار المشكلات اللفظية....................................	١٧٩
١٦	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار المعانى اللغوية....................................	١٨٠
١٧	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار اللغة......	١٨٢
١٨	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الذاكرة..	١٨٤
١٩	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الاستدلال اللغوى....................................	١٨٦
٢٠	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الجزء والكل....................................	١٨٨
٢١	العينة الأساسية للدراسة قبل وبعد الاستبعاد....................	١٩٠
٢٢	المتوسطات والمدى العمرى لعينة الدراسة الأساسية.........	١٩١

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
٢٣	المتوسطات والمدى العمرى لعينة الطلاب الموهوبين لغوياً...	١٩٢
٢٤	الوصف الاحصائى لمتغيرات الدراسة لعينة الطلاب الموهوبين لغوياً..............................	١٩٧
٢٥	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار الذكاء وتقديرات المدرسين............	١٩٨
٢٦	معاملات الارتباط المتعدد بين الأصالة والطلاقة والمرونة والتفكير الابتكارى وبين تقديرات المدرسين....................	٢٠٢
٢٧	الأهمية النسبية لأثر الابتكار وأبعاده على تقديرات المدرسين......	٢٠٣
٢٨	معاملات الارتباط المتعدد بين أبعاد القدرة اللغوية وبين تقديرات المدرسين..............................	٢٠٩
٢٩	الأهمية النسبية لأثر القدرة اللغوية وأبعادها على تقديرات المدرسين....................................	٢١٠
٣٠	معاملات الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين..............................	٢١٤
٣١	الأهمية النسبية لتأثير الذكاء، والابتكار وأبعاده والقدرة اللغوية وأبعادها على "تقديرات المدرسين"...............	٢١٥

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
١	نموذج أبعاد الموهبه ومدى تأثيرها على التحصيل والأداء ..	٧٢
٢	النموذج ثلاثى الحلقات للموهبة..................................	٧٣
٣	تطور النموذج الثلاثى بواسطة مونكس وآخرين............	٧٥
٤	محكات النموذج الخماسى للموهبة............................	٧٦

مقدمة الكتاب

الحمد لله رب العالمين ، الهادي إلى الصراط المستقيم ، الأول بغير بداية والآخر بغير نهاية ، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين ، المبعوث رحمة للعالمين ، سيدنا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين بإحسان إلى يوم الدين .

أما بعد ...

إن الموهبة من الظواهر التربوية الهامة التي ينبغي أن نهتم بها ونرعاها لأسباب منها أن التطور التكنولوجي والحضاري يفرض علينا الاهتمام بالموهوبين من أبنائنا ، فمنهم يكون العلماء والمخترعون والمبدعون الذين يستطيعون التصدي للمشكلات المختلفة التي تظهر في مجالات الحياة المختلفة .

ويمتلئ العالم الآن بالثروات الطبيعية المختلفة من بترول ، ذهب ، حديد ...إلخ ولم تتحول هذه الثروات إلى طاقات تدور بها عجلة التقدم إلا بفضل الموهوبين الذين تمكنوا من اكتشافها وتوظيفها وفي ضوء ذلك يمكن القول أن الصراع بين الدول المختلفة صراع بين عقول الموهوبين من أبنائها لإحداث سبق علمي أو تكنولوجي تتصدر به الريادة بين دول العالم .

وتحتاج قضية الارتقاء بأداء الموهوبين إلى توفير الظروف التربوية المختلفة واللازمة لتحقيق وتوظيف هذا الأداء ، وينبغي أن تلعب المدرسة دورًا أساسيًا في القيام بتوفير هذه الظروف بالتعاون مع الأسرة وباقي مؤسسات المجتمع .

لذلك فإن المناخ المدرسى يلعب دوراً مهماً فى التعرف على مواهب الطلاب وتنميتها ولا يمكن أن يتم ذلك إلا به ، مع التأكيد على أن يكون واقع التعرف على الموهوبين وتنمية مواهبهم مطابق لما هو مفروض وألا تكون هناك فجوات بين ما ينبغى أن يكون وما هو كائن بالفعل .

ويعتبر المعلم من أهم مقومات نجاح تعليم الموهوبين ونجاح برامج تعليمهم لأنه هو الذى يهيىء المناخ الذى يقوى ثقة الموهوب بنفسه أو يضعفها ، وله دور فعال فى نجاح العملية التعليمية وجعلها ذات قيمة أو القضاء عليها . لذلك فإن اختيار المعلمين وتدريبهم للعمل مع الموهوبين عملية تحتاج إلى إعداد جيد وليست عملية عشوائية تتم بتعيين بعض المعلمين واختيارهم - دون أى شرط – للتدريس للموهوبين .

ونظراً للدور الهام الذى يقوم به المعلمون فى اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم وفى نفس الوقت تنفيذ وإنجاح برامج تعليمهم ، قام المؤلف بإجراء هذه الدراسه للتعرف على مدى إمكانية المعلمين فى اكتشاف مواهب أبنائهم والتعرف عليها .

وقد تضمن الكتاب ستة فصول ، تناول الفصل الأول منها مدخل الدراسة وفى الفصل الثانى قام المؤلف باستعراض مصطلح الموهبة والفرق بينه وبين مصطلحات التفوق ، والابتكار والعبقرية ، اتجاهات تناول الموهبة ، خصائص الموهوبين ، دور المعلم فى التعرف على الموهوبين مع الإشارة إلى تعريف القدرة اللغوية .

واستعرض المؤلف فى الفصل الثالث الدراسات السابقة التى اهتمت بالتعرف على الموهبه وكذلك الدراسات التى قامت بدراسة دور المعلم فى التعرف على طلابه الموهوبين .

أما فى الفصل الرابع فقد قام المؤلف بعرض الأدوات التى قام باستخدامها فى دراسته ، ثم عرض فى الفصل الخامس لنتائج الدراسة وتفسيرها وقدم المؤلف في الفصل السادس ملخصاً لما تم إنجازه فى الفصول الخمس السابقة ، ثم ذيل المؤلف ذلك بذكر المراجع العربية والأجنبية التى استند إليها واستفاد منها فى دراسته .

وختاماً لهذه المقدمة يود المؤلف أن يقدم شكره وتقديره لأساتذته الذين أسهموا معه فى إخراج هذا الكتاب إلى النور وهم

أ.د/ حسين الكامل

أ.د/ عواطف حسانين

د/ كميل عزمى .

وأخيراً آمل من الله عز وجل أن يحظى هذا الكتاب باهتمام الباحثين والمهتمين بمجال الموهبة والتفوق وأن يحقق النفع والفائدة المرجوة .

والله سبحانه وتعالى الموفق إلى ما فيه الخير والرشاد

المؤلف

د/طلعت أبو عوف



الفصل الأول :

مدخل الدراسة



المقدمة :

إن التنمية بأبعادها المختلفة ضرورة أساسية لجميع المجتمعات والأمم سواء كانت متقدمة أو نامية. وتزداد أهمية التنمية البشرية لأنها تعنى تهيئة وإعداد العنصر البشرى المؤهل القادر على البناء والعطاء. ويعتبر الموهوبون على اختلاف أنواعهم أهم مصادر الثروة ودعائم القوة فى أى مجتمع، كما أن الاهتمام بهم يُعد حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجى المعاصر.

وقد شهد مطلع القرن العشرين تزايداً فى الاهتمام بذوى القدرات المرتفعة من الأفراد ونبه كثير من المتخصصين فى التربية وعلم النفس إلى ضرورة إجراء البحوث والدراسات العلمية بهدف الوصول إلى أفضل الأساليب التى تساعد على اكتشافهم وكذلك محاولة إعداد البرامج التربوية الملائمة لرعايتهم وتنمية قدراتهم بما يعود بالنفع على المجتمع وعلى المتفوقين والموهوبين أنفسهم.

فقد أكد وزير التعليم على أنه يجب التركيز على أمور هامة من أهمها رعاية الموهوبين والاهتمام بالتعليم المتميز الذى يركز على الكيف ويجيد اختيار الفائقين والموهوبين. فالمواهب ثروة كامنة فى شعبنا يجب أن يتم الاعتناء بها ويجب أن يثار الحماس بين الناس للتفوق والتفرد (محمود عبدالحليم منسى، ١٩٩٤: ١٥) [١]

غير أن قضية تحديد الموهوبين والتعرف عليهم قد أصبحت مشكلة فى حد ذاتها فليس هناك تعريف محدد أو عام للموهوبين، فقد أشار ريتشارت وآخرون Richart, et al. إلى أنه يوجد ما يشبه التعريفات المتباينة التى تستخدم فى هذا

---

١ - سوف يقوم الباحث بتوثيق المراجع بالترتيب التالى (اسم المؤلف، سنة النشر، الصفحات)

الميدان ويرى جالجر Gallagher أن النقص فى تحديد هذا المفهوم قضية تحتاج إلى مزيد من الفحص والتدقيق. (رشيدة عبدالرءوف قطب، ١٩٨٩: ١)

وعلى الرغم من اهتمام كثير من العلماء والباحثين بدراسة الأفراد الموهوبين وخصائصهم إلا أنهم اختلفوا فى الطرق التى استخدموها لذلك، حيث استخدمت محكات مختلفة للتعرف على الموهوبين نلخصها فيما يلى:-

١. عَمَدَ بعض الباحثين إلى استخدام مستوى الذكاء فى التعرف على الموهوبين [تيرمان Terman (١٩٢٥)، هولنجورث Hollingworth (١٩٢٦)، جالجر Gallagher (١٩٦٣)، تورانس Torrance (١٩٦٥)، فاخر عاقل (١٩٧٥)، راستوجى Rastogi (١٩٧٨)، سليمان الخضرى (١٩٨٢)، جابر عبدالحميد (١٩٨٤)، روس Roose (١٩٩٣)]. ويرى أنصار هذا المحك أن تحديد الموهبة فى ضوء معاملات الذكاء محك رئيسى للتعرف على الموهوبين.
٢. ورأى بعض الباحثين أن استخدام مستوى التحصيل الدراسى للطلاب يعتبر محكاً مناسباً للتعرف على الموهوبين والمتفوقين [ويتى Witty (١٩٦٣)، محمد نسيم رأفت (١٩٧٣)، محمد على حسن (١٩٧٠)، رشيدة قطب (١٩٨٩)، ستيرنبرج Sternberg (١٩٨٦)، كروبلى Cropley (١٩٩٤)].
٣. وهناك من نادى باتخاذ الابتكار محك للموهبة والتفوق العقلى [هولنجورث Hollingworth(١٩٢٦)، تيرمان Terman (١٩٥٠)، تورانس Torrance

(١٩٦٥)، ماتيوسكن Matyuskin (١٩٩٠) روس Roose (١٩٩٣)، كروبلى Cropley (١٩٩٤)].

٤. وقد ذهب فريق آخر إلى استخدام عدد من المحكات للتعرف على الموهوبين والمتفوقين حيث رأوا أن استخدام محك واحد سوف يهمل عدداً كبيراً من الموهوبين ممن لديهم قدرات تمكنهم من التفوق فى مجالات أخرى قد تغفلها المقاييس المرتبطة بهذا المحك أو ذاك [ماريان شيفل (١٩٥٨)، فريهل Freehill (١٩٦٢)، عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ (١٩٦٦) مارلند Marland (١٩٧١)، رنزولى Renzulli (١٩٧٧)، بالدوين Baldwin (١٩٨٥)، هارنتون ونيهارت Harrington & Neihart (١٩٨٦)، فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠)، تلال Tlale (١٩٩١)، على سليمان (١٩٩٤)].

وقد اهتمت دراسات عدة على المستوى العربى عامة والمستوى المصرى خاصة بالمتفوقين والموهوبين على النحو التالى:-

- ✓ اهتمت دراسات محمد نسيم رأفت وآخرين (١٩٦٧)، خليل معوض (١٩٧٣)، سهير كامل (١٩٧٧)، عبدالله سليمان (١٩٨٥)بتحديد سمات الشخصية لدى المتفوقين والموهوبين.
- ✓ واهتمت دراسات محمد نسيم رأفت (١٩٦٥)، محمد على حسن (١٩٧٠)، خليل معوض (١٩٧٣)، عماد الدين سلطان وآخرين (١٩٧٤)، رجاء أبو علام وفتحى الديب (١٩٧٤)، محمود عطا (١٩٧٨)، محمود عبدالحليم منسى (١٩٨١)، بتحديد الخصائص العقلية لدى المتفوقين.

- ✓ بينما اهتمت دراسات أخرى بمقارنة رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً فى مصر وبعض الدول الأخرى مثل دراسة على السيد طنش (١٩٨٥).
- ✓ كما أن هناك دراسات اهتمت بالتنبؤ بالتفوق العقلى فى ضوء بعض المتغيرات المرتبطة به مثل: دراسة أديب الخالدى (١٩٨١)، ودراسات اهتمت بالتنبؤ بالتحصيل الدراسى مثل دراسة بارتون وآخرين Barton, et al, (١٩٨١) ودراسة محمد عبدالقادر (١٩٧٩)، بينما اهتمت دراسات أخرى بالتعرف على المبتكرين (عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٤)، وبالتعرف على فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف عليهم[مصطفى كامل (١٩٨٨) إيمان صباغ (١٩٩٢)].
- ✓ ومن الدراسات التى تناولت الموهوبين دراسة خليل معوض (١٩٧٣)، سهير كامل (١٩٧٧) واتخذت هاتان الدراستان الذكاء والابتكار كمحكين للتعرف على الموهبة . ودراسة رشيدة قطب (١٩٨٩) والتى حددت الموهوبين على أساس محكات الذكاء، والابتكار والتحصيل ودراسة فاتن بهيج (١٩٩٠) والتى حددت الموهوبين موسيقياً على أساس الذكاء واختبارات القدرة الموسيقية.

إلا أن أياً من هذه الدراسات لم يتعرف على المتفوقين أو الموهوبين بواسطة محكات متعددة بحيث يمكن التعرف على الموهبة بصورة دقيقة، حيث إن المواهب لها أبعاد متعددة لاتستطيع اختبارات الذكاء والابتكار والتحصيل وحدها التعرف عليها، بل ينبغى استخدام وسائل أخرى كاختبارات القدرات الخاصة وتقديرات

المدرسين، فعملية قياس وتشخيص الموهبة عملية معقدة تنطوى على كثير من الإجراءات التى تتطلب استخدام أكثر من أداة من أدوات قياس الموهبة وتشخيصها، ويعود السبب فى ذلك إلى تعدد مكونات أو أبعاد تعريف الموهوب والتى تتضمن القدرة العقلية والإبداعية والتحصيلية والمواهب الخاصة والسمات الشخصية والعقلية المميزة له.

لذلك نرى أن التعرف على الموهوبين يحتاج إلى تعدد المحكات، حيث إن الاعتماد على عدد من المحكات يؤدى إلى تجنب فقد الكثير من الموهوبين. ويؤكد ذلك لايكوك Laycock (١٩٧٩) حيث أشار إلى أن استخدام محك أو أسلوب واحد لم يَعُدْ كافياً فى هذا الصدد، كما أن استخدام اختبارات الذكاء التقليدية سوف يستمر بالإضافة إلى وسائل أخرى مثل تقارير المعلمين، واختبارات القدرات الابتكارية، واختبارات القدرات الخاصة واختبارات التحصيل المدرسى للمقررات المختلفة، بالإضافة إلى وسائل التقدير. (عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٠: ٦٧).

ومن الطرق السائدة والمعتمدة فى التعرف على الموهبة والتفوق العقلى نوعان من التقويم: ويعتمد النوع الأول على التقويم الذاتى ويكون من خلال تقارير المعلمين وملاحظات مرشد الصف ومراعاته لميول طلابه واستعداداتهم ومن خلال تقدير الطلاب لأنفسهم.

أما النوع الثانى فهو التقويم الموضوعى الذى يعتمد على اختبارات الذكاء، واختبارات القدرة على التفكير الابتكارى، واختبارات الاستعدادات الخاصة

والميول. ولعل من المفيد التأكيد على ضرورة الاستفادة من نمطى التقويم للحصول على نتائج أكثر صدقاً ودقة. (مسارع الراوى، ١٩٨٨: ٣٥).

وتذكر عواطف حسانين (١٩٩٦: ٦٠٠) أن السنوات الأخيرة شهدت تغييرات جوهرية فى مفهوم الموهبة. فقد اتسع ليشمل مجالات أخرى بجانب المجالات المدرسية كالعوامل غير المعرفية (الدوافع، والتقديرات الذاتية، والمشاعر..... إلخ) التى تتفاعل مع الذكاء والاستعدادات الخاصة لتعطى صورة حقيقية عن الموهبة وأن من المحكات التى لاقت شيوعاً لتحديد قدرات الأطفال ومواهبهم محك التقديرات الذاتية ممثلاً فى تقدير المعلم لتلاميذه، وتقدير الآباء لأبنائهم، وتقدير الأقران وتقدير التلميذ لنفسه.

ومن وسائل التقويم الذاتى التى تستخدم فى التعرف على الموهوبين تقديرات المدرسين. فالمعلم يستطيع أن يسهم بدور كبير فى تنمية مواهب الطلاب وتوسيع مداركهم وهو أيضاً محور العملية التعليمية وقد أثبتت بعض الدراسات أن نجاح العملية التعليمية يقع ٦٠٪ منه على المعلم بمفرده .ويقع الباقى على الآباء والأخصائيين الاجتماعيين والموجهين والنظار. (مجدى عبدالكريم حبيب، ١٩٩٠: ٥).

كما تبين من دراسات كثيرة كفاءة " تقدير المدرسين "فى اكتشاف الموهبة عند التلاميذ، إذا قام هذا التقدير على أساس مقياس للملاحظة المقننة.(كمال مرسى،٣٦:١٩٨١). كما اهتم كل من ستنكويست وثورنديك ووجلن Stenquiste & Thorndike & Weeglin فى تحديد التفوق والموهبة

بضرورة إضافة آراء المدرسين واختبارات التحصيل وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة بالإضافة إلى اختبارات الذكاء .(محمد على حسن، ١٩٧٠: ١٥).

ويذكر حسنين الكامل (١٩٨٥: ٤٦١) أن تقديرات المعلم للجانب العقلى للتلميذ أثبتت قيمتها التشخيصية. واتضح كذلك من دراسة تلال (Tlale, 1991 : 130) أهمية دور المدرس فى التعرف على الموهبة، وَوُجد أنه من الضرورى تدريب المدرسين على كيفية بناء وخلق بيئة تعليمية مناسبة لإظهار الموهبة ومؤشرات التعرف على الموهوبين.

إلا أنه قد تبين من بحوث بعض العلماء أن المدرسين يصعب عليهم فى التعرف على نسبة كبيرة من الأطفال الموهوبين بسبب عوامل شخصية تؤثر فى حكمهم على التلاميذ، فقد وجد تيرمان Terman أن ١٥.٧٪ فقط مِنْ بين مَنْ اختارهم المدرسون كانوا موهوبين. أى أن المدرسين أخطئوا فى خمسة من كل ستة تم اختيارهم بواسطتهم على أنهم موهوبون. (حامد الفقى، ١٩٨٣: ٣١)

يتضح مما سبق أنه توجد دراسات أظهرت كفاءة المدرسين فى التعرف على الموهوبين، إلا أنه توجد دراسات أخرى أظهرت أن المدرسين يفشلون فى الكشف عن نسبة كبيرة منهم. لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى تصميم مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً والتعرف على فعالية تقديرات المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً.

مشكلة الدراسة :

على الرغم من أن نسبة الموهوبين فى المجتمع تمثل عدداً قليلاً من أفراده، إلا أن فئة الموهوبين لم تحظ بالقدر الكافى من الدراسة والبحث، كما أن الباحث من خلال عرضه لبعض البحوث والدراسات التى اهتمت بالتعرف على الموهوبين لاحظ النقاط الآتية:-

- ✓ أن هذه الدراسات لم تتناول الموهبة فى مجال معين، إذ لا يوجد ما يسمى بالموهبة العامة. لذا فالباحث يرى أنه من الأفضل البحث عن المواهب الخاصة وبصورة مباشرة. ويؤكد بول ويتى Paul Witty وجود الموهبة الخاصة حيث يقول " إننا إذا أمعنا النظر فى قدرات الموهوبين لوجدنا أن لكل منهم نوعاً خاصاً من الموهبة المميزة له، فكل منهم موهوب فى ناحية خاصة (بول ويتى، ١٩٦٣: ١٧). كما يذكر تومسون وبلومن Thompson & Plomin, 1993:130) أنه على الرغم من أهمية القدرة المعرفية العامة إلا أن القدرات الخاصة هامة أيضاً كالقدرة اللغوية، والمكانية... إلخ).

كما أن معظم نظريات الموهبة فى الوقت الحالى تدور حول التكوينات متعددة الأبعاد وتفسر الموهبة على أساس أنها نتاج التأثير المتبادل للعوامل الشخصية وعوامل البيئة ولذلك لايوجد ما يسمى بالموهبة ذات المظاهر المتعددة ولكن أشكال متباينة من الموهبة مثل القدرات: اللغوية، والرياضية، والعلمية والفنية، والموسيقية، والحركية و الاجتماعية. (حسنين الكامل وآمنة خليفة، ١٩٩٦: ١٢٧) مما يؤكد أهمية الموهبة الخاصة وضرورة البحث عنها وتنميتها.

- ✓ أن هذه الدراسات لم تستخدم اتجاه المحكات المتعددة للتعرف على الطلاب الموهوبين، على الرغم من أن ذلك يضمن عدم فقد الكثير من الطلاب الموهوبين.
- ✓ أن هذه الدراسات اهتمت بالمحكات الموضوعية فى التعرف على الطلاب الموهوبين دون المحكات الأخرى -على الرغم من أهميتها فى التعرف على الطلاب الموهوبين- وبصفة خاصة تقدير المدرسين والذى يُعْتَبَر المحك الذى تهتم الدراسة الحالية بدراسة فعاليته فى التعرف على الموهبة اللغوية.
- ✓ أن هذه الدراسات لم تهتم بدراسة كفاءة وفعالية الطرق المستخدمة فى عملية التعرف على الطلاب الموهوبين، مع أن الكفاءة Efficiency والفعالية Effectiveness محكان هامان وأساسيان للحكم على مدى صلاحية أداة القياس المستخدمة فى التعرف على الموهوبين أو المتفوقين كما يرى "بفناتو و بيرتش" Pefnato&Birch (عبدالعزيز الشخص،١٩٩٠: ١٨٠).

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى الإجابة عن التساؤلات التالية:-

(١) مَنْ الطالب الموهوب لغوياً ؟

(٢) ما الخصائص العقلية للطالب الموهوب لغوياً فى ضوء المقاييس الموضوعية: الذكاء والابتكار؟

(٣) ما الخصائص العقلية للطالب الموهوب لغوياً فى ضوء محك تقدير المدرسين للطلاب الموهوبين لغوياً ؟

(٤) ما الأساليب التى تُمَكِّنْ من التعرف على الطالب الموهوب لغوياً ؟

(٥) ما مدى فعالية محك تقدير المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً ؟

أهمية الدراسة:

تَكْمُنْ أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية:-

- ✓ تتضح أهمية الدراسة فى أهمية المجال الذى تتم فيه الدراسة ألا وهو مجال الموهوبين ورعايتهم، بعد أن أصبح الاهتمام بهم يُعَدُ حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجى المعاصر.
- ✓ أن التعرف على الموهوبين لغوياً يساعد المربين على توفير بيئة تعليمية مناسبة وعلى توفير الخدمات والبرامج التربوية والنفسية المناسبة لهم والتى تعمل على إعدادهم وتوجيههم وتنمية مواهبهم واستثمارها بما يضمن استمرار تفوقهم والاستفادة من مواهبهم.
- ✓ أن الدراسة تتضمن تصميم " مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً" والذى قد يسهم فى التعرف على الموهوبين لغوياً.
- ✓ يمكن أن تسهم نتائج الدراسة فى وضع استراتيجية محددة للتعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً ورعايتهم والاهتمام بهم.

أهداف الدراسة:-

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:-

(أ) الموهبة والفرق بينها وبين المصطلحات الأخرى كالتفوق، والعبقرية والابتكار.

(ب) تعريف الطالب الموهوب لغوياً.

(جـ) الخصائص العقلية للطالب الموهوب لغوياً.

(د) الأساليب التى تمكن من التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً.

(هـ) فعالية تقديرا المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً.

مصطلحات الدراسة:-

تعريف القدرة اللغوية:- Verbal - Ability

نتبنى تعريف نادية عبدالسلام للقدرة اللغوية حيث تعرفها إجرائياً بأنها " نوع من التكوين الفرضى نشتقه أو نستنتجه من أساليب الأداء التى تشترك فيما بينها فى تعاملها أو اعتمادها على استخدام اللغة والألفاظ والتى ترتبط فيما بينها ارتباطاً عالياً وتعتبر متميزة عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى التى لا تعتمد على استخدام اللغة والألفاظ".(نادية محمد عبدالسلام، ١٩٨٣: ٥)

تعريف الطالب الموهوب:-

نعرف الطالب الموهوب بأنه " الطالب الذى يظهر مستوى أداء مرتفعاً أو استعداداً متميزاً فى مجال ما من المجالات التى تحتاج إلى قدرات خاصة سواء كان مجالاً علمياً أو فنياً أو لغوياً... إلخ .بشرط أن يتميز هذا الفرد بمستوى مرتفع من حيث الذكاء والابتكار.

تعريف الطالب الموهوب لغوياً:-

يُعْتَبَر الطالب موهوباً لغوياً إذا حصل على مجموع درجات يؤهله لأن يقع ضمن الإرباعى الأعلى فى اختبارات الذكاء والابتكار والقدرة اللغوية.

عينة الدراسة وأدواتها:-

تكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى العام لعام ١٩٩٦/٩٥ من محافظة سوهاج وقد تم تحديد عينة الطلاب الموهوبين لغوياً من هذه العينة وقد بلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة.

وقد استخدمنا الأدوات التالية:-

١ - اختبار الذكاء العالى	إعداد	السيد محمد خيرى
٢ - اختبار التفكير الابتكارى	إعداد	مجدى عبدالكريم حبيب
٣ - مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً	إعداد	المؤلف
٤ - اختبار الاستدلال اللغوى	إعداد	رمزية الغريب
٥ - اختبار اللغة	إعداد	نادية عبدالسلام
٦ - اختبار المشكلات اللفظية	إعداد	نادية عبدالسلام
٧ اختبار الجزء والكل	إعداد	نادية عبدالسلام
٨ اختبار الذاكرة	إعداد	نادية عبدالسلام
٩ اختبار المعالجة الذهنية للجمل	إعداد	محمد عبدالسلام
١٠ اختبار المعانى اللغوية للكلمات	إعداد	نادية عبدالسلام

الفصل الثانى :

الإطار النظرى للدراسة



مقدمة:-

نعرض فى هذا الفصل الإطار النظرى للدراسة، فنبدأ بتعريف مصطلح الموهبة والمقصود به ونفرق بينه وبين مصطلحات التفوق، والابتكار والعبقرية وذلك لكثرة الترادف والتداخل أو التعارض بين هذه المصطلحات.

ثم نتناول الاتجاهات المختلفة التى عَرَّفت الموهبة من خلال الاعتماد فى ذلك على المحك الذى عُرِّفَتْ الموهبة فى ضوئه، وقد استعرضنا هذه الاتجاهات من خلال مفهومين أساسيين: المفهوم الضيق للموهبة ويشمل تعريف الموهبة فى ضوء المحكات الموضوعية المقننة فقط (الذكاء، والابتكار والتحصيل)، ثم الانتقال إلى النظرة الواسعة للموهبة حيث عُرِّفَتْ الموهبة فى ضوء المحكات المتعددة (الموضوعية والذاتية) مع عرض لبعض نماذج الموهبة.

ونستعرض بعد ذلك خصائص الموهوبين التى توصلت إليها الدراسات السابقة فى النواحى المختلفة: العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية التى تساعد المعلم فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً واكتشافهم من بين أقرانهم.

بعد ذلك نتناول دور المعلم فى التعرف على الموهوبين مع عرض للآراء التى تؤيد أو تعارض دور المعلم وتوضيح وجهة نظر الباحث فى ذلك وننهى هذا الجزء من الدراسة بتناول مفهوم القدرة اللغوية وتحليل مكوناتها المتعددة.

أولا: مصطلح الموهبة والفرق بينه وبين التفوق والابتكار والعبقرية:-

هناك العديد من الدراسات التى تناولت الموهبة والموهوبين حاولت تحديد معنى واضح لمصطلح "الموهوب"، إلا أنه يوجد اختلاف واضح بينها فى تعريف

" الموهوب "، فمنهم من يسميه "موهوباً" Gifted ومنهم من يسميه عبقرياً Genius ومنهم من يسميه متفوقاً Superior ومنهم من يسميه مبتكراً Creative.

ويؤكد ذلك ما ذكره تورانس (Torrance, 1965:1) من أن كثيراً من المعلمين، ومُديرى المدارس، والأخصائيين النفسيين والآباء يشتكون من عدم وجود أى مصطلح مقبول ومألوف للموهبة حتى بين الهيئات القومية والدول.

ويذكر " عبدالسلام عبدالغفار " (١٩٧٧: ٣٣) أن مصطلح الموهبة شاع استخدامه مع أوائل النصف الثانى من القرن العشرين وقد لاقى استخدامه فى مجال التفوق العقلى اعتراضاً فى بادئ الأمر على أساس أن المقصود به هو التفوق فى نشاطات ومجالات غير أكاديمية كالفنون والقيادة الاجتماعية والمهارات الميكانيكية وكانت الفكرة الشائعة أن هذه المجالات وأمثالها ذات أصل تكوينى وراثى ولا ترتبط بالذكاء، إلا أن هذه الفكرة سرعان ما تلاشت لاسيما مع ما أسفرت عنه نتائج البحوث من أن الذكاء عامل رئيسى فى تكوين المواهب ونموها بالإضافة إلى ما للتدريب من أثر لا ينكر فى هذا الصدد ومن ثم أصبح مفهوم الموهبة شاملاً لكل مَنْ يرتفع مستواه عن مستوى العاديين فى المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وسوف نعرض المفاهيم المتعددة لمصطلح الموهبة ثم نعرض لأوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين المفاهيم الأخرى نظراً لكثرة الترادف والتداخل أو التعارض بين مصطلحات الموهبة، والتفوق، والعبقرية والابتكار.

إن المعنى اللغوى للموهبة كما ورد فى المعجم الوجيز (١٩٩٢: ٦٨٢ - ٦٨٣) مأخوذ من الفعل (وَهَبَ) له الشيء - (يَهَبُه) وَهْباً، وَهِبَةً: أعطاه إياه بلا عوض و (الموهبة): الهبه: الاستعداد الفطرى لدى المرء للبراعة فى فن أو نحوه. أما المعنى الاصطلاحى للموهبة فإن أول من تحدث عن الموهبة والتفوق العقلى هو تيرمان Terman (١٩٢٥) حيث قام بدراسته المشهورة عن الموهوبين واستخدم مفهوم الموهبة للدلالة على الأفراد ذوى الذكاء العالى والذين تصل نسبة ذكائهم ١٤٠ فأكثر ثم تلته لتيا هولنجورث Hollingworth فى عام ١٩٣١والتى عرفت الموهوب بأنه ذلك الطالب الذى يتعلم بقدرة وسرعة تفوق بقية زملائه فى مجال اهتمامه.

ويستعمل كمال مرسى (١٩٨١: ٥) الموهبة بمعنى: استعداد خاص للنبوغ فى الأدب والموسيقى والفنون والقيادة والمهارات البدنية والرياضيات، واللغة، والعلوم، والميكانيكا وغيرها.

ويعرف صلاح مجاور (١٩٨٩: ١٩) الموهبة بأنها " قدرة عالية على أداء أعمال فنية، أو أدبية أو رياضية أو غيرها ذات تميز واضح وتتباين من فرد إلى آخر حسب درجة ونوع الموهبة لاختلاف الطبيعة الإنسانية، ويمكن تنمية هذه القدرة بالرعاية السليمة.

وقد اختلف المقصود بمصطلح " موهبة " من باحث لآخر. فيعرف " هيلر " (Heller, 1991 : 174 - 175) الموهبة على أنها "الاستعداد السيكولوجى". وبذلك فالموهبة تعنى استعداد أو ميل الفرد إلى مطالب خاصة للتعلم أو التحصيل. كذلك تعرف " روث " Roth الموهبة على أنها "مجموعة القدرات الشخصية (المعرفية

والدافعية) والظروف الاجتماعية للتعلم والتحصيل". بينما يرى كل من "مكوركوديل وميهل" Mccorquodale & Meehl أن الموهبة تنتمى إلى ما يسمى بالمفاهيم الفرضية المركبة. ويعتمد هذا التعريف على الإطار النظرى الذى نستخدمه كما أنه قد يكون صحيحاً فيما يتعلق بالمفاهيم الأخرى مثل الذكاء أو الابتكار.

وكما يختلف مفهوم الموهبة بين الباحثين، يختلف أيضاً بين الموهوبين، حيث اتضح من نتائج البحث الذى أجراه لونج (Long, 1993:64) أن كثيراً ما ينظر عدد كبير من الموهوبين إلى الموهبة إما على أنها تتضمن قدرة عقلية أكبر من تلك القدرة التى تكون لدى آخرين في نفس السن ونفس الخبرة أو على أنها القدرة على إتمام العمل المدرسى، فى حين ينظر البعض الآخر إلى الموهبة على أنها تشمل القدرة الفطرية، فهم يعتقدون أن الناس يولدون موهوبين وأنهم قادرون على التفوق.

ويتضح بعد عرض التعريفات السابقة أن تعريفات الموهبة المختلفة تدور حول معنى واحد وهو أنها "قدرة عالية" أو "استعداد خاص" وأن هذه القدرة العالية تعنى قدرة الفرد على التعلم أو التحصيل باختلاف نوع العمل سواءً كان فنياً أو أدبياً أو رياضياً وأن هذه القدرة تختلف من فرد لآخر.

ونقترح أن يستخدم مصطلح موهوب لوصف الفرد الذى يظهر مستوى أداء مرتفعاً أو استعداداً متميزاً فى مجال ما من المجالات التى تحتاج إلى قدرات خاصة سواءً كان مجالاً علمياً أو فنياً أو رياضياً أو أدبياً.... إلخ ويتميز هذا الفرد بمستوى مرتفع من حيث الذكاء، والابتكار والتحصيل المدرسى.

كما نود بعد عرض التعريفات السابقة أن نشير إلى أمرين:-

الأول: أن مفهوم الموهبة أصبح ينظر إليه فى ضوء الاتجاه ذى الأبعاد المتعددة للموهبة، فالموهبة طبقاً لهذه التعريفات هى مجموعة القدرات المعرفية والدافعية والظروف الاجتماعية وأن التحصيل يمكن النظر إليه على أنه محصلة لمؤشرات الموهبة.

الثانى: أن مفهوم الموهبة ليس من المفاهيم الواضحة سهلة التحديد .ونتفق مع مصطفى عبدالباقى (١٩٨٨: ٤٩٩) الذى يرى أن صعوبة التحديد ترجع إلى أن الموهبة ترتبط بعنصرى الزمان والمكان، ففى ضوء كل منهما تُفَسر الموهبة ويتشكل مفهومها وفق قيم وإمكانات ومستوى تقدم كل مجتمع من المجتمعات ومن جانب آخر فإن الموهبة تختلف باختلاف الأزمنة وتعاقب الأجيال وقد نتج عن ذلك أن تضاربت وتعددت نظرة الباحثين حول مفهوم الموهبة. ويتفق تاننبوم Tannenbaum مع هذا الرأى إذ يرى أن أى تعريف للموهبة يجب أن يكون فى إطار اجتماعى، لأن الإنسان قادر على إتقان عدد كبير من المهارات، إلا أن المجتمع والثقافة هما اللذان يحددان أى هذه المهارات يُعَدُّ من قبيل "المواهب" ويتغير تقدير المجتمع وتشجيعه "للإنجاز" تبعاً لما يُسَمى " روح العصر " وهكذا نتوقع أن تختلف مفاهيم الموهبة تبعاً لطبيعة الثقافة ومدى تعقيدها، حتى أننا نستطيع القول إن هذه المفاهيم تعكس قيم الثقافة ذاتها. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦: ٤٨٣).

وحتى يزداد مفهوم الموهبة وضوحاً سوف نفرق بين المصطلحات التى تتداخل مع الموهبة وذلك من خلال التفرقة بينها وبين حيث مصطلحات التفوق والابتكار والعبقرية.

إن مصطلح التفوق تداخل مع مصطلح الموهبة، حيث استخدم بعض الباحثين التفوق للدلالة على الموهبة أو استخدموا المصطلحين مترادفين، بينما استخدم فريق آخر المصطلحين بتمايز.

فقد نصت قوانين الحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨١) على استخدام مصطلحى متفوق وموهوب للإشارة إلى أولئك الأفراد الذين يظهرون مستوى أداء مرتفعاً أو استعداداً فى المجالات العقلية، والابتكارية، والفنية، والقيادة والاستعداد الأكاديمى الخاص (عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٠: ٥٥).

وكذلك يرى عبدالمطلب القريطى (١٩٨٨: ١٠٦ - ١٠٧) أن الموهبة والتفوق أصبحا يستخدمان بمفهوم واحد تقريباً، وذلك للدلالة على ارتفاع مستوى أداء الفرد فى مجال واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية التى تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعى.

بينما يرى يوسف قطب (١٩٨٨: ٥-٦) أن الموهوب تكون لديه قدرة طبيعية فى جانب أو أكثر مثل: قدرات عقلية أو ذكاء مرتفع يتمثل فى القدرات الرياضية أو العلوم الطبيعية أو اللغوية... إلخ ،وقد تكون الموهبة فى الفنون التشكيلية أو الموسيقى. كما قد تظهر هذه الموهبة فى الشعر والأدب أو القيادة أو غير ذلك من النواحى. أما المتفوق فقد يكون موهوباً وقد يكون غير موهوب. أو بمعنى آخر قد

تكون الظروف المحيطة به هى التى يسرت له سبل التفوق على أقرانه فى المسابقات أو الامتحانات التى قد تكون هى الأساس فى الحكم. فالطالب الذى يحظى بالرعاية المنزلية ويشرف عليه مدرسون خصوصيون فى المقررات التى يدرسها ويعمل على تنظيم أوقات العمل وأوقات الفراغ، لديه ولاشك فرصة أكبر من زملائه المحرومين من مثل هذه الفرص لإظهار تفوقه، حتى ولو لم يكن ذا قدرات طبيعية متميزة.

كذلك يرى عبدالعزيز الشخص (١٩٩٠: ٥٦-٥٧) أن مصطلح " متفوق " يستخدم عندما نكون بصدد الحديث عن التميز العام للفرد سواءً فى الذكاء أو التحصيل الدراسى بصورة عامة. بينما يستخدم مصطلح " موهوب " لوصف الفرد الذى يظهر مستوى أداء أو استعداداً متميزاً فى بعض المجالات التى تحتاج إلى قدرات خاصة سواء كانت علمية (رياضيات، كيمياء، طبيعة، هندسة... إلخ) أم فنية (رسم، موسيقى، تمثيل... إلخ) أم عملية (ميكانيكا، زراعة، تجارة.... إلخ). وليس بالضرورة أن يتميز هذا الفرد بمستوى مرتفع من حيث الذكاء، بل قد يكون متوسط الذكاء ،ولا يشترط أيضاً أن يتميز بمستوى تحصيل دراسى مرتفع بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانه.

أما عن الفرق بين الموهبة والابتكار، فمن بين الذين فرقوا بين المبتكرين والموهوبين تايلر Tayler الذى يرى أن الموهوب هو المتفوق عقلياً فى اختبارات الذكاء التقليدية، أما الابتكار فتدخل فيه عوامل عقلية خاصة مثل التذكر والتقويم والإنتاج التباعدى بعناصره التى تتمثل فى الأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات

كما تدخل فيه عوامل دافعية مثل الميل إلى المناقشة والرغبة فى الإنجاز والمثابرة وحب التصدى للمشكلات المعقدة وكذلك تدخل فيه عوامل شخصية مثل الاستقلال وحب المغامرة والمرونة والميل للفكاهة ونحو ذلك .(حامد الفقى، ١٩٨٣: ١٤).

إلا أننا نختلف مع تايلر Tayler، حيث نرى أن الذكاء ليس محكاً كافياً للحكم على الموهبة. هذا من جانب ومن جانب آخر فإن الموهبة أعم من الابتكار فالموهبة محصلة أو نتاج لعديد من المكونات التى تتكون من الذكاء، والابتكار. والدافعية. والعوامل البيئية والقدرات الخاصة.

كما اقترح حامد الفقى (١٩٨٣: ١٧) استخدام مصطلح " الموهبة " ليدل على ما تعنيه مصطلحات " التفوق والابتكار " وغيرها من الكلمات المستخدمة فى هذا المجال .ويرى أنه يمكن التمييز بين المستويات المختلفة للموهبة فى المجالات المختلفة ببعض الأوصاف المضافة عليها. فيقال مثلاً: " موهبة ذكاء عالية أو متوسطة أو عادية " أو " موهبة ابتكار أو تحصيل " أو " موهبة رياضية أو ميكانيكية " أو " تحصيلية " أو " ابتكارية " أو نحو ذلك.

وعن الفرق بين الموهوب والعبقرى، يرى فاخر عاقل (١٩٧٥: ٥٨) أنه من الأنسب أن نسمى أمثال مَنْ لا تزيد نسبتهم فى المجتمع عن ١٪ بالموهوبين والاحتفاظ بكلمة عبقرى لأولئك الذين يتميزون بالذكاء المبدع مِنْ بين هؤلاء الموهوبين.

ويذكر سايمنتن Simonton (١٩٩٣: ٨) أنه على الرغم من أن مصطلح العبقرية كثيراً ما يستخدم باعتباره مرادفاً لمصطلح الموهبة. إلا أن العبقرية تتضمن

دلالات ومعانى خاصة بالندرة الاستثنائية وكذلك الإنجاز العقلى المبكر. أما الموهبة فإن تحديدها لا يكون بنفس الصرامة عندما تُستخدَمْ فى سياقات أكاديمية ودراسية.

يتضح من عرض الآراء السابقة تعدد وتداخل مصطلح الموهبة مع المصطلحات الأخرى كالتفوق والابتكار والعبقرية وتتفق مع " حامد الفقى " (١٩٨٣: ١٧) فى أن الأسباب الآتية هى التى أدت إلى التعدد والتداخل بين هذه المصطلحات:-

- تنوع المحكات التى استخدمت.
- عدم الاتفاق بين الباحثين على طبيعة ومحتوى الذكاء، والابتكار والتفوق والموهبة.
- عدم الانتباه إلى ما بين هذه المصطلحات من علاقة دقيقة.

وأدى عدم الاتفاق فى التصورات التى قامت عليها المحكات المستخدمة إلى تنوع وتعدد المصطلحات وأدرك البعض العلاقة بين المحكات المستخدمة. فلم يفرق بين هذه المصطلحات، ولم يدركها البعض الآخر ففرق بينها، وقد انتقل الاختلاف حول طبيعة المحكات ومحتواها ومكوناتها وانتقل أيضاً التعدد والاختلاف والتداخل بين المصطلحات فى مجال الموهبة من الدراسات الأجنبية إلى العربية.

ونرى أن مصطلح الموهبة يختلف عن مصطلحات التفوق، والابتكار والذكاء ذلك لأن الموهبة مفهوم أعم وأشمل من كل هذه المفاهيم. بل إنها تعتبر مفهوماً

يتكون من الذكاء، والابتكار كعناصر أساسية بالإضافة إلى التميز فى استعداد خاص.

ثانيا: اتجاهات تناول الموهبة:-

يلاحظ الدارس للموهبة أن هذا الموضوع قد شغل الإنسان منذ عصور زمنية طويلة وذلك لإدراك البشرية لأهمية الأفراد الذين يمتازون عن غيرهم بالقدرة على تقديم الحلول وقيادة المجتمع، لذلك اهتمت دراسات عديدة بتحديد مصطلح الموهبة وتعددت الآراء وتشعبت باختلاف وجهات النظر والوجهات الفكرية.

ولم يقف الأمر عند عدم الاتفاق على تحديد المصطلح، بل شمل أدوات قياسه، فمن الباحثين مَنْ رأى أنه يحدد فى ضوء معاملات الذكاء، ومنهم مَنْ نادى بتحديده فى ضوء التحصيل المدرسى .ومنهم مَنْ رأى فى ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الابتكارى محكاً للموهبة، وفريق رابع يحدد الموهوب فى ضوء المحكات المتعددة.

وسوف نستعرض التعريفات والاتجاهات التى استخدمت فى تحديد المقصود بالموهبة من خلال اتجاهين رئيسيين هما:-

الاتجاه الأول: ويمثل المفهوم الضيق للموهبة حيث عُرِفَتْ الموهبة فى ضوء المحكات الموضوعية المقننة فقط وهى:-

أ- تحديد الموهبة فى ضوء محك الذكاء.

ب- تحديد الموهبة فى ضوء محك الابتكار.

جـ- تحديد الموهبة فى ضوء محك التحصيل المدرسى.

الاتجاه الثانى: ويمثل الانتقال من المفهوم الضيق للموهبة إلى المفهوم الواسع لها ويشمل:-

أ- تعريفات تحدد الموهبة فى ضوء المحكات المتعددة.

ب- عَرْضاً لبعض نماذج الموهبة.

الاتجاه الأول: ويمثل المفهوم الضيق للموهبة حيث عُرِفَتْ الموهبة فى ضوء المحكات الموضوعية المقننة فقط وهى:-

أ- تحديد الموهبة فى ضوء محك الذكاء:-

يرى أنصار هذا المحك أن تحديد الموهبة فى ضوء معاملات الذكاء محك رئيسى للتعرف على الموهوبين، وأن اختبارات الذكاء الوسيلة الوحيدة التى تستخدم فى هذا الصدد.

ويذكر عبدالسلام على سعيد (١٩٨٥: ٣٤) أن الفريق المؤيد لمحك الذكاء اعتبر أن استخدام معامل الذكاء لتعريف الموهوب وتحديده تكملة جيدة للوسيلة الوصفية التى كانت متبعة لتحديد الموهوب ،إلى جانب أنها أداة علمية محددة يمكن الاعتماد عليها فى التعرف على الموهوب بسهولة ،وأنها وسيلة قلصت من تدخل العوامل الذاتية فى الوسائل التى أُسْتخْدِمَتْ قبلها.

وَيُعْتَبَرُ تيرمان Terman مِنْ أهم مَنْ تبنوا هذا الاتجاه، حيث يرى أن الموهوب هو مَنْ يحصل على درجات عالية فى اختبار استانفورد - بينيه بحيث تضعه ضمن أفضل (١٪) من المجموعة التى ينتمى إليها. كذلك استخدمت هولنجورث Hollingworth اختبارات الذكاء كأساس أولى للتعرف على الأفراد

الموهوبين واعتبرت الحد الأدنى لتحديدهم نسبة ذكاء ١٣٠. (Sternberg & Davidson, 1985: 41). ويعرف أحمد عزت راجح (١٩٦٥: ٨٠) الطفل الموهوب بأنه " ذلك الذى يتمتع بذكاء رفيع يضعه فى الطبقة العليا التى تمثل أذكى (٢٪) ممن فى سنه من الأطفال أو هو مَنْ زادت نسبة ذكائه عن ١٣٥.

أما محمد نسيم رأفت (١٩٧٣: ٦١) فيذكر أن المربين استخدموا اصطلاح الطفل الموهوب ليعبروا عن الطفل الذى يحصل على درجة عالية فى اختبارات الذكاء. وذلك نفس ما تراه هيك Heck حيث تقول إن عبارة " الطفل الموهوب " تشير لطفل ذى ذكاء عال وأنه يُعْتَبَر غير موهوب إذا لم يكن لديه حاصل ذكاء مرتفع .وتقترح هيك Heck نسبة ذكاء (١٢٥) كحد ملائم للطفل الموهوب. (Burt , 1975:143).

وقد ذكر راستوجي (Rastogi, 1978:481) أن المحك المقبول لتعريف الطفل الموهوب هو " أن الطفل الموهوب هو الذى يحصل على نسبة ذكاء (١٣٠) أو أكثر على اختبار ذكاء فردي". وتذكر أيضاً أن البعض يقترح أنه كى يكون الطفل موهوباً ينبغي أن يحصل على نسبة ذكاء (١٤٠) أو أكثر فى اختبارات الذكاء.

ويرى جابر عبدالحميد (١٩٨٤: ٢٤٦) أن الطفل يُعَدْ موهوباً عادة إذا حصل على درجة أعلى من نقطة معينة فى اختبار للذكاء، ويضيف أن بعض الباحثين يرون أن الموهوبين عقلياً هم أعلى (٥٪) فى توزيع الذكاء لعينة عشوائية. بينما يرى آخرون أنهم أعلى (١٪) وقد أُختير الأطفال الذين حصلوا على نسب ذكاء أعلى من (١٣٠) أو أعلى من (١٤٠) باعتبارهم موهوبين.

كما أن روس (Rosse, 1993: 172) يرى أن الاعتماد على مقاييس الذكاء في الوقت الحاضر يعتبر أمراً ضرورياً فى تحديد الموهبة، فكل فرد لديه نسبة ذكاء عالية يعتبر موهوباً. وكذلك يذكر على سليمان (١٩٩٤: ٤٨) أن هناك مدى نموذجياً للطفل الموهوب، حيث إن ذكاءه يقع ما بين (١٢٥ - ١٤٥) ويرى أن معرفة النسبة الحقيقية ليست مهمة جداً، لأن الطفل لديه القدرة الكامنة للقيام بأى عمل يختاره.

وعلى الرغم من اتفاق هذا الفريق من العلماء على استخدام نسبة الذكاء كمحك للتعرف على الموهوبين، إلا أنه ظهرت اختلافات بينهم فى تحديد معامل الذكاء الذى يعتبر حداً فاصلاً بين الموهوبين والعاديين من الأفراد.

فقد رأى بعض الباحثين فى معامل الذكاء الذى حدده تيرمان Terman وقدره (١٤٠) حداً مناسباً للتعرف على الموهوبين، بينما يتفق البعض مع هولنجورث Hollingworth على اتخاذ معامل ذكاء (١٣٠) حداً مناسباً للتعرف على الموهوبين.

ويرى البعض الآخر أن تحديد معامل ذكاء (١٣٠) كحد أدنى للتعرف على الموهوبين فيه شىء من المغالاة، ومن ثم يفضل هؤلاء الباحثون خفض هذا المعامل إلى (١٢٠) كحد أدنى للتعرف على الموهوبين حتى يمكن التعرف على أكبر عدد منهم.

وقد تعرض الرأى المؤيد لاستخدام نسبة الذكاء كوسيلة وحيدة لانتقادات عدة منها:-

- ✓ أنه لا يمكن فى ضوء المفهوم الواسع للموهبة التعرف على الموهوبين عن طريق ذكائهم العالى فقط، فنمو الفرد إلى أقصى حد ممكن يتضمن النضج

الاجتماعى والانفعالى والصحة الجسمية ولا تقل أهمية نمو هذه العوامل جميعاً لدى الطفل عن النمو العقلى له. (على السيد طنش، ١٩٨٥: ٨٦).

- ✓ أن مقاييس الذكاء لا تعطى صورة شاملة عن المستوى الوظيفى العقلى للفرد، ذلك لأن الدراسات أظهرت أن مقاييس الذكاء لا تقيس سوى عدد قليل من القدرات العقلية ،وأن هذه المقاييس المختلفة للذكاء مشبعة أيضاً بعوامل تختلف من مقياس لآخر. (يوسف الشيخ، عبدالسلام عبدالغفار ١٩٨٦: ٨٩).
- ✓ يذكر ماكلويد وكروبلى (Mcleod and Cropley, 1989:85) أن اختيار الأفراد الموهوبين على أساس درجات الذكاء فقط يهمل عدداً من الأفراد الموهوبين.
- ✓ أن مقاييس الذكاء لا تقيس قدرات الفرد الأخرى، كالقدرة الإبداعية أو المواهب الخاصة أو السمات الشخصية أو حتى تكيفه الاجتماعى، بل تقيس قدرته العقلية فقط والمعبر عنها بنسبة الذكاء. (فاروق الروسان وآخرون، ١٩٩٠: ٩).
- ✓ أن البعض تساءل: لماذا لا نبحث عن مواهب الأفراد بصورة مباشرة ؟ بدلاً من محاولة الوصول إليها بطريقة غير مباشرة باستخدام اختبارات الذكاء فقد يظهر بعض الأطفال مواهب فى بعض المجالات (مثل: العلوم الرياضيات، الموسيقى..) فى مرحلة مبكرة من عمرهم،ومع ذلك قد لا

يتميزون بمستوى ذكاء مرتفع بدرجة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم (عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٠: ٣٧).

✓ حذر فنيرت وفالدمان Weinert & Waldman من قَصْر مفهوم الموهبة على نسبة الذكاء وحدها، ويمكن تلخيص وجهة اعتراضهما فى النقاط التالية:-

١- ليس هناك تطابق بين الموهبة والذكاء المرتفع، حتى لو اعتُبر المستوى العالى لنمو القدرات مكوناً أساسياً.

٢- أن الموهبة تعبير للشخصية بصفاتها المتباينة مثل الميول، والدافعية، والمثابرة والنشاط وغير ذلك والتى تعتبر مؤشرات أساسية.

٣- تظهر الموهبة فى مجالات متباينة للأنشطة الإنسانية مثل العلوم، والفنون والموسيقى، والتكنولوجيا، والتخطيط الإدارى، وغير ذلك.

٤- تتجاهل اختبارات الذكاء بمفهومها التقليدي الخصائص المزاجية والدافعية وسمات الشخصية المميزة للموهوبين والتي تسهم بدور فعال في تفوقهم كالمثابرة والمبادأة ، والتحمس وحب العمل ، والطموح المرتفع ولذلك فإن مجرد ارتفاع مستوى ذكاء الفرد لا يعني تمتعه بتلك الخصائص والسمات اللازمة للتفوق والإبداع .(عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠٥: ١٨٨).

٥- لا تنبثق الموهبة بطريقة آلية من الاستعدادات الفطرية دون الاعتماد على الظروف الحياتية، بل من الأنشطة ومن خلالها. (حسنين الكامل، ١٩٩٣: ٢٢٨).

ونخلص لنتيجة مؤداها أن محك الذكاء هام وضرورى فى الكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم، إلا أنه لا ينبغى أن يكون الوسيلة الوحيدة التى يرتكز عليها تحديد هذه الفئة الهامة واختيارهم. فالدراسات التى تناولت الموهبة أشارت إلى أن الموهبة تتضمن عناصر ذكائية وعناصر ابتكارية لا يستطيع أن يكشف عنها اختبار الذكاء وحده. لذا فإن محك الذكاء ينبغى أن يكون أحد الوسائل التى تستخدم للتعرف على الموهوبين واكتشافهم وألا يُقْتَصَرْ عليه فقط فى التعرف عليهم.

ب- تحديد الموهبة فى ضوء الابتكار:-

تعتبر اختبارات القدرة على التفكير الابتكارى من الوسائل الهامة التى استخدمت فى التعرف على الموهوبين، وخاصة بعد أن أوضح الباحثون أن استخدام اختبارات الذكاء وحدها لا يساعد فى التعرف على عدد كبير من الموهوبين، وأن الاختبارات التحصيلية قد تكون سبباً فى إهمال بعض الموهوبين.

فمع بداية النصف الثانى من القرن العشرين ازداد اهتمام العلماء والباحثين بإجراء مزيد من البحوث والدراسات لم تقتصر على الأذكياء من الطلاب فقط، بل امتدت لتشمل ذوى القدرات الابتكارية منهم، فقد نبه جيلفورد Guilford إلى ضرورة الاهتمام بدراسة ذوى القدرات الابتكارية من الأفراد ثم قام هو وزملاؤه بعدة دراسات أسفرت عن تقديم تصور جديد عن التكوين العقلى للإنسان يضم (١٢٠) قدرة عقلية.

ويرى كثيرون أمثال جتزل Getzels وجاكسون Gackson وبيش Bish أن القدرة على الخلق والابتكار من العلامات البارزة الدالة على التفوق والموهبة. (محمد على حسن، ١٩٧٠: ١٨).

كما يذكر عبدالمجيد نشواتى (١٩٧٧: ٢٠) أنه لم يعد المهتمون بمجال التفوق العقلى يقتصرون على القدرة العقلية لتحديد مفهوم التفوق العقلى، بل نادوا باستخدام القدرة على التفكير الابتكارى كمحك آخر من محكات هذا التفوق، خصوصاً بعد ما تبين من آخر دراسة قام بها " تيرمان وأودن " لمجموعة المتفوقين من حيث الذكاء بأن نسبة المبتكرين بين هؤلاء لا تزيد عن نسبتهم فى المجتمع العام.

ويؤكد العلماء والباحثون ضرورة استخدام اختبارات القدرة على التفكير الابتكارى بجانب الوسائل الأخرى حتى يمكن التعرف على أكبر عدد ممكن من الموهوبين. حيث ترى هولنجورث Hollingworth ضرورة اعتبار الابتكار مظهراً للموهبة حيث قالت " إن تعريف التفوق أو الموهبة أو تحديدها يجب أن يتضمن بُعْد الابتكارية كمظهر للموهبة العقلية. (إسماعيل إبراهيم بدر، ١٩٨٦: ١٧).

ويذكر مايتوسكن (Matyushkin,1990 : 74) أن الابتكارية تعتبر عنصرًا تركيبًا هامًا للموهبة ، فهى تعبر عن مدى الاختلاف ، الحداثة ، والابتكار وعدم التوقع لحل جديد إذا ما قورن هذا الحل بالحلول النموذجية .

ويمكن تحديد الابتكارية عن طريق العناصر الآتية :

(أ) تحويل مشكلة ما لتصبح مشكلة الفرد نفسه أو ما يسمى " المشكلة الشخصية " .

(ب) ظهور موقف الفرد نحو المشكلة المراد حلها .

(ج) رفض الفرض النمطي الواضح .

فالابتكارية تُستمد من تحديها لما هو مألوف وما هو بدهي ، كما تتميز الابتكارية أيضًا بالاكتشاف السريع للحلول ، فإيجاد الحلول يعتبر عملية للوصول إلى هدف عقلي أو إجابة لبعض الأسئلة الاستنباطية ويتضمن هذا عددًا كبيرًا من التغيرات . فاختيار طريقة الاكتشاف لما هو غير معروف يحدده مدى التوقع أو التنبؤ بالخطوات المثلى لإيجاد الحل . لذلك يمكن اعتبار عمق التوقع أو التنبؤ عنصرًا تركيبًا أسياسيًا للموهبة العامة .

ويرى روس (Roose, 1993:172) أنه يمكن تبني معيار عملي للموهبة العالية والذى يعتبر الأفراد الذين يحرزون أكثر من (١٣٠) فى اختبار الذكاء وكذلك الأفراد الموهوبين فى مجالات ابتكارية مثل الموسيقى والرسم وحتى لو أحرزوا أقل من (١٣٠) فى اختبار الذكاء أفراداً ذوى موهبة عالية.

كذلك فإن كروبلى (Cropley, 1994: 7) يذكر أن الفكرة التى مؤداها أن الموهبة تتطلب الابتكارية هى الفكرة الوحيدة التى تلقت اهتماماً متزايداً فى هذه الأيام. فلقد ذهب ستيرنبرج ولوبرت Sternberg & Lubert إلى أن الأداء البارع والموهوب يتضمن الابتكارية. فتحدى الضغوط الأساسية يتطلب نوعاً من التضاد

ويرتبط هذا ارتباطاً وثيقاً بالابتكارية. ويضيف كروبلى Cropley أن فكرة الابتكارية كمظهر أساسى للموهبة أصبحت واضحة فى جميع الأبحاث الحديثة التى تناولت مفهوم الابتكارية وأن استخدام اختبارات الابتكار يمثل تحسناً للطرق المستخدمة فى التعرف على الموهوبين.

يتضح من التعريفات السابقة أن إضافة بُعْد الابتكارية كبعد من الأبعاد التى يحدد على أساسها مفهوم الموهبة ضرورة ينبغى ألا تُهْمَلْ عند تحديد هذا المفهوم، حيث إنه يضيف إلى الموهوبين جماعة أخرى تستطيع أن تسهم فى تحقيق التقدم للمجتمع.

جـ- تحديد الموهبة فى ضوء محك التحصيل المدرسى:-

رأى بعض الباحثين أن مستوى التحصيل الدراسى للطلاب يُعْتبر محكاً مناسباً للتعرف على الموهوبين، وينطلق هذا الفريق من الباحثين من مبدأ مؤداه أن الموهوبين لديهم طاقات وقدرات عقلية متميزة تمكنهم من التفوق فى مجالات الحياة المختلفة، ويُعْتبر التحصيل الدراسى فى مقدمتها، حيث يمثل المجال الأول الذى يتيح للأطفال - منذ الصغر - فرصة التعبير عن مواهبهم فى صورة مستوى أداء فعلى ملموس يمكن ملاحظته والحكم عليه. (عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٠: ٣٧).

فقد اعتمد محمد على حسن (١٩٧٠: ١٨) على مستوى التحصيل الأكاديمى الذى يصل إليه التلميذ كمحك للتفوق العقلى فى دراسته التحليلية لشخصية المتفوقين، وهو يشير إلى أن الطلاب المتفوقين أكاديمياً هم الطلاب الذين يقعون فى حدود (١٥-٢٠٪) فى أعلى مجموع للدرجات بين طلاب الثانوية العامة.

كما ذكرت "الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية " أن الطفل الموهوب أو المتفوق" هو من يظهر امتيازاً مستمراً فى أدائه فى أى مجال له قيمة". ومن ثم يشمل التفوق أولئك الذين يتميزون بقدرة عقلية عالية تساعدهم على الوصول فى تحصيلهم الأكاديمى إلى مستوى مرتفع وأولئك الذين يبشرون بمستوى ممتاز من الأداء فى مجال الموسيقى أوالرسم أو التمثيل أو الكتابات الابتكارية أو المهارات الميكانيكية أو القيادة الاجتماعية. (عبدالسلام عبدالغفار، ١٩٧٧: ٥٠).

أما حامد الفقى (١٩٨٣: ١٧) فيرى أن العلاقة بين الذكاء والابتكار والتحصيل توضح أن التحصيل محك مفيد فى التعرف على الموهوبين ذكاءً وابتكاراً، فالتحصيل فى طبيعته أداء وإنتاج (وهذا هو الابتكار) وهو يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء (وهذا هو الذكاء) ويعزز هذه العلاقة أن كلاً من الذكاء والابتكار ظاهرة مركبة وأن التحصيل كذلك إنتاج مركب من عوامل متعددة بعضها ذكاء وبعضها ابتكار ونتيجة لما تقدم يصلح التحصيل محكاً للتعرف على الموهوبين.

ويرى وايتمور Whitmore أن الموهبة تعنى التحصيل غير العادى فى أى مجال له قيمته. وكذلك عَرَّف ريد Read الموهبة بأنها" جهد الفرد وقدرته على المشاركة بقوة فى أى مجال من مجالات الأداء التى ينظر إليها على أنها ذات قيمة". (Wallach, 1985: 110)

ومن بين التعريفات التى اتخذت المستوى التحصيلى محكاً لتعريف الموهبة، تعريف باسو Passow الذى يعرفها بأنها "القدرة على الامتياز فى التحصيل". (عبد الله سلمان،١٩٨٥: ٤٠).

ويعتقد ستانلى Stanley أن اختبارات التحصيل من أفضل الطرق للتعرف على قدرات الطلاب ومواهبهم، على أن تكون نتائج هذه الاختبارات مدعمة بأدلة أخرى (Mcleod and Cropley, 1989:103).

ويذكر مونكس وماسون (Monks & Mason, 1993:93) أن تيرمان Terman اقتنع بنتائجه التجريبية التى مؤداها أن الذكاء ضرورى فقط للموهبة إلا أنه ليس شرطاً كافياً للسلوك الدال عليها، فقد اعتبر تيرمان التحصيل أداء ملحوظاً يبرهن على الموهبة.

كما أن كروبلى (Cropley, 1994:6) يرى أنه على الرغم من أن فكرة الموهبة تركزت قديماً على المجال المعرفى فقط مثل: قوة الذاكرة، والتحصيل الممتاز فى عملية التعلم، والتفكير العالى وما شابه ذلك. إلا أن الموهبة أصبحت مرتبطة بالعمليات المدرسية.

ويذكر عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٧: ١١٠) أن الباحثين اعتمدوا فى استخدامهم لمستوى التحصيل المدرسى كمحك للتفوق العقلى على ركيزتين أساسيتين:-

الأولى: اعتبار مجال التحصيل المدرسى المجال الطبيعى الذى يَسْتَخْدِمْ فيه الطفل ذكاءه، وهو المجال الطبيعى الذى يعتمد على التكوين العقلى للفرد ضمن عوامل أخرى. ولا يُنْسى أن من تحدثوا عن الذكاء كمحك للتفوق العقلى لم يهملوا الحقيقة التاريخية العلمية، تلك الحقيقة التى مؤداها أن من أهم

المحكات التى استخدمها مصمموا اختبارات الذكاء فى دراسة مدى صدق الاختبارات هو المستوى التحصيلى المدرسى.

الثانية: نتائج عدد من الدراسات التجريبية التى تساند الركيزة الأولى والتى تشير بوضوح إلى أنه إذا ما سُمح للطفل المتفوق بالانتقال من صف دراسى إلى صف أعلى على أساس مستوى نموه العقلى، فإن هذا الطفل سيتقدم على زميله العادى بمعدل ٢.٨ سنه إذا كان عمره الزمنى سبع سنوات، كما يتقدم على زميله العادى بمعدل خمس سنوات أو أكثر عندما يبلغ عمره الزمنى أحد عشر عاماً.

ورغم ما قيل عن أهمية الاختبارات التحصيلية فى عملية التعرف على الموهوبين، فإنه لايمكن الاعتماد عليها كوسيلة وحيدة. ذلك لأن المستوى التحصيلى للفرد لا يُعَد مؤشراً دقيقاً للموهبة. ونرى أن الاختبارات التحصيلية وحدها لا تستطيع أن تشير إلى أن الحاصل على درجات عالية موهوب، وأن الذى حصل على درجات منخفضة عادى، وذلك لعدة أسباب منها:-

- ✓ أن الاختبارات التحصيلية تُحَاطُ بهالة غريبة تثير فى نفس الطالب قلقاً واضطراباً وخوفاً قد تكون نتيجته عدم إظهار الموهبة الحقيقية فى أى مادة يُخْتَبَرُ فيها.
- ✓ أن أسئلة الاختبارات التحصيلية عادة ما تكون فى أجزاء من المنهج الدراسى، لا فى المنهج كله، السبب الذى لا يُمَكِّن الطالب من إظهار مستوى تحصيله الحقيقى للمنهج الكلى. بينما يظهر بعض الطلاب قدرة عالية على

التحصيل نتيجة لاستذكارهم الأجزاء التى كانت موضع الاختبار وبذلك تكون النتيجة خادعة.

- ✓ أن الامتحانات المدرسية تعتمد على التذكر أكثر مما تعتمد على الابتكار والتفكير المنظم.
- ✓ أن السنوات الأخيرة شهدت تغييرات جوهرية فى مفهوم الموهبة، فقد اتسع ليشمل مجالات أخرى غير المجالات المدرسية، كالعوامل غير المعرفية (مثل الدوافع والمشاعر) والتى تتفاعل مع الذكاء لتعطى صورة حقيقية للموهبة. (Cropley, 1994: 23).
- ✓ إذا كان فى إمكان الاختبارات التحصيلية التعرف على الطالب المتفوق وهو من استطاع فعلاً أن يصل إلى مستوى تحصيلى فى أى مجال من المجالات التى تقدرها الجماعة، فإنها لا تستطيع التعرف على مَنْ لديه إمكانات التفوق ولكنه لا يصل إلى هذا المستوى. (حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة،١٩٩٤: ١١٦)

يتضح من الانتقادات التى وُجهت إلى اختبارات التحصيل أن مستوى التحصيل كمؤشر وحيد لا يَدُلُّ دلالة حقيقية على الموهبة. ذلك لأن هناك عوامل أخرى تؤثر على مستوى التحصيل غير الذكاء مثل الدافعية والظروف الانفعالية والاقتصادية والاجتماعية، لذا ينبغى استخدام محك التحصيل المدرسى ضمن الوسائل المتعددة التى تستخدم فى التعرف على الموهوبين واكتشافهم.

الإتجاه الثانى: ويمثل الانتقال من المفهوم الضيق (الذى عُرِّفت الموهبة فيه على أساس المحكات الموضوعية المقننة فقط) إلى المفهوم الواسع لها ويشمل:-

أ- تعريفات تحدد الموهبة فى ضوء محكات متعددة:

يرى بعض العلماء والباحثين ضرورة استخدام عدد من المحكات فى التعرف على الموهوبين، حيث أكدوا أن استخدام محك واحد سوف يؤدى إلى إهمال عدد كبير من الموهوبين مِمَنْ لديهم قدرات تمكنهم من التفوق فى مجالات أخرى قد تغفلها المقاييس المرتبطة بهذا المحك أو ذاك.

ويذكر عبدالسلام على سعيد (١٩٨٥: ٤٠-٤١) أن هناك مجموعة من علماء التربية الخاصة ترى أن الموهبة ليست من البساطة بحيث يمكن أن نتعرف عليها برقم مأخوذ من تطبيق مقياس واحد، بل يجب أن نعتمد على عدد من المحكات حتى نضمن تغطية جميع جوانب الموهبة ويتقدم هؤلاء العلماء كل من ديهان وهافجرست Dehan & Havighurst فهما يريان أن الموهوب يمكن أن يكون فى القدرة العقلية العامة أو فى القدرة على التفكير الابتكارى أو القدرة على التفكير العلمى أو القيادة الاجتماعية أو المهارة الميكانيكية أو الاستعداد الخاص فى الفنون.

ويذكر فريهل Freehill أن أساليب التعرف على الموهوبين -والتى تهدف إلى الكشف عن نسبة ضخمة من المواهب الموجودة- يجب أن تتضمن الاختبارات المقننة والملاحظة، بشرط أن تعطى هذه الاختبارات وتلك الملاحظات صورة شاملة عن السلوك الذكى. وكذلك يذكر كل من تراب وهيملستين Trapp & Himelstein

أنـه يمكـن التعـرف علـى الأطفـال الموهـوبين عـن طريـق تقـارير كـل مـن الآبـاء والمعلمـين والأقـران ودرجـات الاختبـارات الجماعيـة والفرديـة. (نبيـه إبـراهيم إسماعيل، ١٩٧٦: ٣٠).

وقد اتضح من الدراسة التى أجراها رنزولى وسميث (Renzulli & Smith, 1977: 512) أن عملية تحديد الطلاب الموهوبين يجب أن تستند إلى أنواع مختلفة من المعلومات التى تعكس مؤشرات متعددة للأداء المتميز لدى الطلاب .

وقـد قـدم "مارلانـد" Marland فـى عـام ١٩٧٥ إلى مكتـب التربيـة الأمريكـى تعريفاً أكثر شمولاً للموهبة وجعلها مرادفة للتفوق، حيث أشار هذا التعريف إلى أن الموهوبين والمتفوقين هم من يتم التعرف عليهم من قبل المتخصصين فى مجال تربية الموهوبين . وأنهم بموجب قدراتهم العالية قادرون على الأداء بمستوى عالٍ فى مجال أو أكثر من المجالات التالية :

١. القدرة العقلية العامة General Intellectual Ability
٢. الاستعداد الأكاديمى الخاص Specific Academic Aptitude
٣. التفكير الابتكارى Creative or Productive Thinking
٤. القدرة القيادية Leadership Ability
٥. الفنون البصرية والأدائية Visual and Performing Arts
٦. القدرة النفس حركية Psycho - Motor Ability

وفيما يلي توضيح لهذه المجالات والمقصود منها :

١ - القدرة العقلية العامة General Intellectual Ability

وتشير إلى القدرة العقلية التي تميز فئة الطلاب الموهوبين من حيث التحصيل الأكاديمي لتميزهم بنسبة ذكاء مرتفعة .

٢ - الاستعداد الأكاديمي الخاص Specific Academic Aptitude

يشير هذا الاستعداد إلى الطلاب الذين يظهرون استعدادًا عاليًا للتميز في مجال أو أكثر من المجالات التي يتضمنها المنهج الدراسي كالرياضيات أو اللغات أو العلوم .

٣ - التفكير الابتكارى Creative Thinking

يشير إلى الطلاب الذين يظهرون قدرات غير عادية من حيث التفكير الابتكاري أو تقديم حلول جديدة وأفكار خيالية ومتفردة وأصيلة لما يعرض عليهم من مشكلات .

٤ - القدرة القيادية Leadership Ability

وتشير إلى المهارات الاجتماعية والقيادية المتميزة والقدرة على التأثير في الأخرين والقدرة على تحسين العلاقات الانسانية ومساعدة الآخرين على تحقيق الأهداف .

٥ - القدرة البصرية و الأدائية Visual and Performing Arts Ability

ويتميز بهذه القدرة الذين يتمتعون بقدرات ومهارات غير عادية في الفنون البصرية والأدائية كالفنون التشكيلية (رسم ، نحت ، تصوير ، أشغال فنية)

أو الموسيقية (أداء ، تأليف ، غناء) أو الأدبية (شعر ، قصة ، نثر) أو التمثيلية أو الدرامية .

٦ - القدرة النفسحركية Psycho - Motor Ability

ويتميز بها الذين يمتلكون قدرات رياضية عالية ويسمون غالبًا بالموهوبين أو المتفوقين رياضيًا (عبد المطلب أمين القريطي ، ٢٠٠٥ : ٥٧ - ٥٩) .

وقد أجرى مكتب التربية الأمريكى تعديلاً على تعريف مارلاند Marland ليصبح كالتالى :

"الموهوبون والمتفوقون هم التلاميذ الذين يتم التعرف عليهم فى مرحلة ما قبل المدرسة ، أو المرحلة الابتدائية ، أو الثانوية ، وبأن لديهم قدرات خاصة سواء كانت ظاهرة أو كامنة ، والتى تشير إلى أداء عال في مجال القدرة العقلية الابتكارية والأكاديمية والقيادة والفنون البصرية والأدائية ، والذين يحتاجون إلى خدمات ، والذين يحتاجون إلى خدمات خاصة لا توفرها لهم المدارس العادية".

ونرى أن هذا التعريف يؤكد على أن مصطلح موهوب مرادف لمصطلح متفوق أى أن الموهبة والتفوق أصبحا يستخدمان بمفهوم واحد تقريباً ، كما أنهما يشملان مجالات عديدة.

كما أن التعديل الذى تم إدخاله على هذا التعريف تم بمقتضاه حذف القدرة النفس حركية لكونها متضمنة فى فئة الفنون البصرية والأدائية ، وكذلك حتى يمكن توفير الخدمات والرعاية الرياضية لجميع الطلاب سواء الموهوبين رياضياً أم غير الموهوبين .

ويذكر بالدوين (Baldwin, 1985: 227) أن تعريف الموهبة قد تغير خلال العقود الثلاثة الأخيرة من التعريف الذى يعتمد على نسبة الذكاء وحدها إلى التعريف الذى يقوم على تعدد الأبعاد والذى يمكن من خلاله التعرف على القدرة فوق المتوسطة عند أى فرد. ويتضمن هذا التعريف للموهبة: القدرة الأكاديمية العامة، والقدرة الأكاديمية الخاصة، والفنون البصرية الأدائية، والقدرة القيادية والقدرة النفسحركية.

كما قدم كون Coqn (١٩٨١) نمطًا متدرجًا يشبه في كثير من مظاهره أنماط الذكاء التي قدمها فيرنون (١٩٧١) ويقدم هذا النمط قائمة بالمجالات الرئيسة للموهبة وهي :

١. المجال العقلى .
٢. المجال الفنى .
٣. المجال الاجتماعي .
٤. مجالات أخرى تقع في مجالات ثانوية تحت المجالات الثلاث السابقة .

كذلك قدم Piechowsqi (١٩٧٩) نمطًا متدرجًا يشتمل على بعض المجالات الرئيسة مثل :

١. المجال النفسحركى .
٢. المجال الشعورى .
٣. المجال الفعلى .

٤. المجال الخيالي .

٥. المجال الوجداني .

ويذكر كروبلي (Cropley , 1994) أن مفهوم الموهبة أوسع وأشمل من أن يقتصر على الأنشطة المدرسية لأنها تشتمل على مجالات أخرى مثل الرياضية والقيادة ، فالموهبة لا تنبثق فقط من وجود مهارات معرفية عالية ولكنها تتضمن أيضا طبيعة وتنظيم القدرات ويمكن اعتبارها " عملية متكاملة " .

وتعتمد طبيعة وسرعة واتجاه هذه العملية جزئيًا على العوامل المعرفية ولكنها تتأثر بالشخصية والدوافع ، كما تتضمن أيضًا عناصر اجتماعية قويه مثل البعد الأخلاقى والبعد الاتصالي .

ويؤكد ذلك كل من ويتشوفكس وبرادو

(Wieczcrkows Bc prado, 1991 : 58)

من أن الموهوبين يحتاجون إلى تعهد يومى ، إذ أن ظهور الموهبة عبارة عن عملية نمائية يظهر فيها أداء مميز في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الانسانى مثل العلوم ، التكنولوجيا ، الفن ، ... إلخ عند توفر الظروف المساعدة على ظهور هذا الأداء مثل الدافعية ، التركيز ، المثابرة والإثارة البيئية .

أما ستبرنبرج Sternberg (١٩٨٥) فقدم نظريته الثلاثية التي تتناول الذكاء الانسانى والتى حاول فيها التوصل إلى فهم الموهبة العقلية .

وطبقا لنظريته فإن الموهبة العقلية يمكن تحديدها بالرجوع إلى ثلاث مجالات وهي :

١. التركيبات الفعلية الداخلية المسئولة عن السلوك الفعلى .

٢. البيئة الخارجية التي تحدد السلوك الذي يمكن أن يوصف بالذكاء داخل البيئة الاجتماعية .

٣. مستوى الخبرة التي لدى الفرد في موقف يمكن أن يقاس الذكاء من خلاله .

ويمكن أن يكون الأفراد طبقًا لذلك موهوبين عن طريق :

(أ) الوظائف المعرفية التي يمكن قياسها عن طريق الاختبارات العقلية التقليدية .

(ب) التوافق البيئي الذي يتطلب تكيفًا واختيارًا وتشكيلاً للبيئات .

(ج) القدرة على التعامل مع ما هو جديد .

وبذلك يمكن للأفراد أن يظهروا موهبتهم في مظهر واحد أو عدة مظاهر من الذكاء .

كما قدم هارنتون ونيهارت (Harrington and Neihart, 1986:1) تعريفاً للأطفال الموهوبين ينص على أن الأطفال الموهوبين ينطبق عليهم القول بأنهم يمتلكون قدرات كامنة أو ظاهرة تعطى دليلاً على الأداء العالى فى المجالات: العقلية، والإبداعية، والقدرة الأكاديمية الخاصة، والقدرة على القيادة والقدرة الفنية وهم بسبب ذلك يحتاجون إلى زيادة فى الأنشطة التى تقدمها المدرسة.

ومن الإجراءات التى يذكرها توتل Tuttle والتى يمكن من خلالها تحديد الموهوبين:-

١- اختبارات الذكاء الجمعية المقننة.

٢- اختبارات الذكاء الفردية.

٣- اختبارات التحصيل المقننة.

٤- اختبارات الابتكار.

٥- تقديرات المعلم للتلاميذ.

(ممدوح محمد سليمان وأبو العزايم الجمال، ١٩٨٧: ١٣١)

كما أن زيكسيو (Zixiu, 1993: 809 810) يذكر أن الأطفال الموهوبين ليسوا فقط هؤلاء الذين لديهم ذكاء عال ولكن يجب أن يكون لديهم أيضاً القدرة على الابتكار وسمات شخصية معينة، بحيث تتفاعل كل هذه العوامل معاً لتكون نمطاً عقلياً للموهوبين. وعلى هذا الأساس لمفهوم الموهبة يتم كشف وتكوين مبادئ وطرق تحديد الموهوبين.

ويمكن تحديد هذه المبادئ فيما يلي :

١. التحديد من خلال الفحص الدنياميكي المقارن ، بمعنى تحديد الموهوبين من خلال مقارنة ديناميكية لذكائهم مع أطفال عاديين في نفس السن وتحت ظروف متشابهة .

٢. التحديد باستخدام معايير وطرق متعددة . حيث إن هناك احتمالاً لوجود أنماط عقلية مختلفة للموهبة ولأن الذكاء له أبعاد متعددة ، فإن الأمر يتطلب مجموعة متنوعة ومناسبة من المعايير في عملية التحديد .

٣. دراسة سمات الشخصية والذكاء ، فالأداء العالي لا يعتمد فقط على الذكاء العالى وإنما يعتمد أيضًا على سمات أخرى تتعلق بالشخصية ، لذا فإن هذه السمات ينبغي أن تلقى نفس الأهمية .

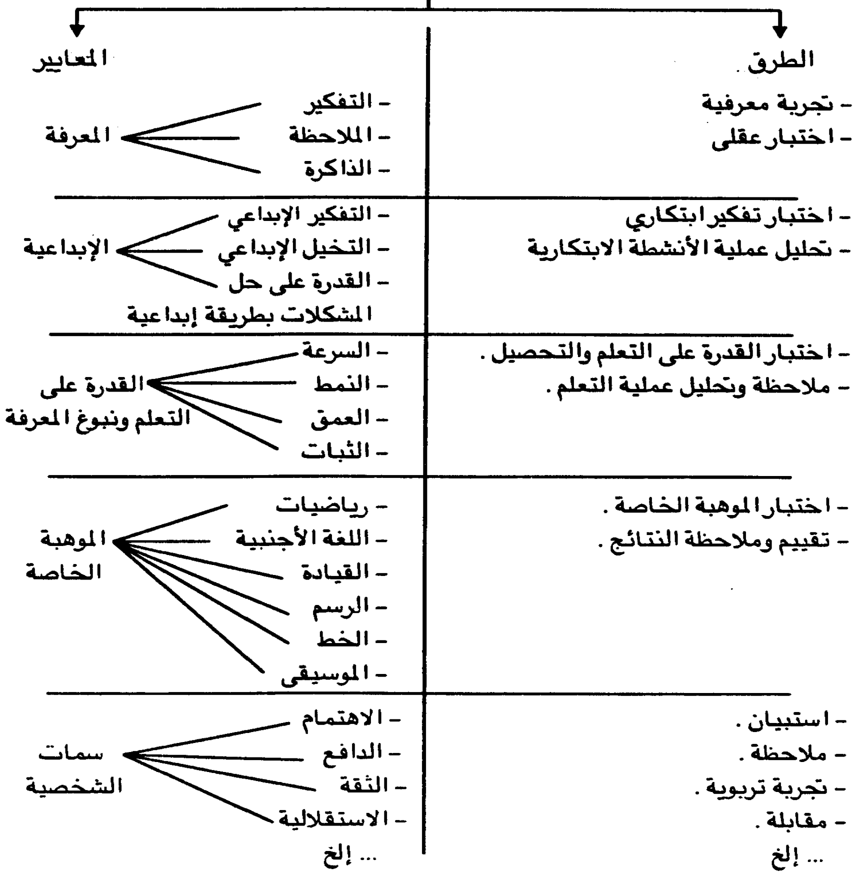
٤. تحليل نتائج إجابات الأطفال وكذلك العمليات والأنماط والأساليب المتضمنه ، فتحديد الأطفال الموهوبين يجب أن يقوم على كل من نتائج وسرعة إجاباتهم وكذلك على أساس العمليات وأنماط وأساليب هذه الإجابات .

٥. التحديد المرتبط بالتعليم الخاص . فالموهبة تتأثر بالبيئة والتربية التي يتلقاها الطفل الموهوب ، لذلك ينبغي التركيز ليس فقط على النهوض بمستوى الموهبة ولكن على استمرار هذا النهوض في الواقع العملي .

وفي ضوء المبادئ والأسس السابقة يمكن استخدام الطرق الآتية والموضحة في الجدول التالي عند تحديد الموهوبين والتعرف عليهم .

جدول يوضح طرق تحديد الموهوبين

طبقًا للمبادئ التي حددها Zixiu, 1993



ويتضمن التصور السابق لمبادئ تحديد الموهوبين ومعايير وطرق التعرف عليهم وجهة نظر مؤداها أنه توجد أنواع من الأطفال الموهوبين وهؤلاء الموهوبين يختلفون عن الأطفال العاديين في أشياء كثيرة . لذلك يجب تحديد معايير مختلفة لتصميم اختبارات فعالة وطرق مناسبة لتحديد الأنماط المختلفة للأطفال الموهوبين .

وهذا لا يعني فقط الحاجة إلى أدوات أفضل ولكن يعني أيضًا فهمًا أفضل لمفهوم الموهبة وأن تطوير هذه الأدوات يجب أن يقوم على أساس البحث النظري للموهبة .

وهناك العديد من الدراسات العربية عَرّفتْ الموهوب فى ضوء تعدد المحكات منها دراسة عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ (١٩٦٦: ٩١) التى ترى أن الفرد يعتبر موهوباً إذا ما توفر فيه شرط أو أكثر من الشروط التالية:-

١- أن يكون لديه معامل ذكاء مقداره (١٢٠) على الأقل يتم تحديده بأحد اختبارات الذكاء.

٢- أن يكون لديه مستوى تحصيلى مرتفع يضعه بين أفضل ١٥-٢٠٪ من مجموع الأطفال الذين يماثلونه فى العمر الزمنى.

٣- أن يكون لديه مستوى عال من الاستعدادات الخاصة مثل الاستعداد العلمى أو الفنى أو القيادة الاجتماعية.

ويرى فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠: ١٠) أن الطفل الموهوب " هو ذلك الفرد الذى يظهر أداء متميزاً مقارنة بالمجموعة العمرية التى ينتمى إليها فى واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:-

١- القدرة العقلية العالية التى تزيد فيها نسبة الذكاء على انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط.

٢- القدرة الإبداعية العالية فى أى مجال من مجالات الحياة.

٣- القدرة على التحصيل الأكاديمى المرتفع.

٤- القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية، والرياضية واللغوية... إلخ.

٥- القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والأصالة فى التفكير كسمات شخصية وعقلية تميز الموهوب عن غيره من العاديين.

ويذكر على سليمان (١٩٩٤: ٩) أن كثيراً من الباحثين فى مجال الموهبة والتفوق العقلى توصل إلى القول بوجود خمسة مجالات للتفوق وأن الأطفال الموهوبين لديهم القدرة على الأداء المتميز فى واحد من هذه المجالات على الأقل وهذه المجالات هى:-

١- القدرة العقلية العامة.

٢- الاستعداد الأكاديمى المتميز.

٣- التفكير الابتكارى.

٤- القدرة على قيادة الآخرين.

٥- الفنون التشكيلية، أو المسرحية، أو الموسيقية.

وتطبيقاً لضرورة استخدام عدة محكات في التعرف على الموهبة استخدمت قوائم تقدير السمات السلوكية للموهوبين ومن هذه القوائم قائمة أعدها فتحي

عبد الرحمن جروان (١٩٩٨ : ١٧٨ - ١٧٩) استخدمت للتعرف على الموهوبين في الأردن ويتم تطبيقها بواسطة المعلمين وتقيس هذه القائمة السمات الآتية :

- الدافعية : يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي حتى يواصل عمله وينجزه .
- الاستقلالية : يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمدًا على نفسه .
- الأصالة : يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكارًا وحلولاً جديدة غير مألوفة .
- المرونة : يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات .
- المثابرة : يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم .
- الطلاقة في التفكير : يعطي عددًا كبيرًا من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه .
- حب الاستطلاع : يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له ويميل لاستكشاف المجهول .
- الملاحظة : يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله .
- المبادرة : لا يتردد في اتخاذ موقف محدد . سريع البديهة . لديه اهتمامات فردية .

- النقد : يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار أو التعليمات دون فحصها وتقييمها .
- المجازفة : لا يهتم بصعوبة المهام التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أول لحل معضلة ، حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة .
- الاتصال : يستطيع التعبير عن نفسه شفويًا وكتابيًا بوضوح ، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين .
- القيادة : يظهر نضوجًا واتزانـًا انفعالياً ، يحترمه زملاؤه . ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر .
- التعلم :يتعلم بسرعة وسهولة ولديه ذاكرة قوية .
- الثقة بالنفس : واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله .
- التكيف : يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة .
- تحمل الغموض : لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتمل أكثر من معنى أو حل .

ويذكر عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥ : ١٦٠) أن هذه القائمة تتميز في مجملها بدقة الصياغة ، كما يلاحظ أنها تؤكد على الخصائص العقلية والدافعية العامة دون غيرها من الخصائص المرتبطة بالمظاهر والأشكال النوعية الأخرى للموهبة والتفوق ومن ثم تعد أكثر صلاحية للكشف عن فئة الموهوبين أكاديميًا .

وقد توصلت نادية هايل السرور (١٩٩٨: ٥٢ - ٥٣) إلى خمسة أبعاد للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين في الأردن وهي :

- خصائص سلوكية في القيادة مثل : الحب من الزملاء ، تحمل المسئولية التعاون مع الزملاء والمعلمين .
- خصائص سلوكية في التعلم مثل :الثروة اللغوية الوفيرة من المفردات حب المعرفة ، الشغف بالقراءة .
- خصائص سلوكية في الإبداع مثل : حب الاستطلاع ، الخيال .
- خصائص سلوكية في المثابرة مثل : المشاركة في جميع الأنشطة ، حب الوصول إلى درجة الكمال .
- خصائص سلوكية في مرونة التفكير مثل : إيجاد الحلول البديلة ، التكيف مع الحالات الجديدة ، المرونة في التفكير.

وقد حدد عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥ : ١٧٨ - ١٧٩) أهم المحكات التي ينبغي استخدامها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين فيما يلي :

- معامل ذكاء مرتفع يبدأ من (١٣٠) فأكثر على واحد من اختبارات الذكاء الفردية ، أو يضع الطفل ضمن أفضل ١ ٪ من المجموعة التي ينتمي إليها .
- مستوى تحصيلي مرتفع يضع الطفل ضمن أعلى ٣٪ : ٥٪ من زملائه بالصف الدراسي نفسه .

- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث التفكير الإبداعي .
- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث القيادة الاجتماعية .
- مستوى عالٍ من الاستعدادات العقلية الخاصة في مجالات الفنون البصرية أو الأدائية أو اللغات أو العلوم أو الرياضيات أو الموسيقى أو الرياضة .
- مجموعة من سمات الشخصية والخصائص السلوكية التي تشير إلى تمتع الطفل بمستوى مرتفع من حيث الدافعية .

ولذلك يقترح استخدام الأدوات التاليه في تقييم الموهوبين والمتوقين وهي :

مقاييس الذكاء ، الاختبارات التحصيلية ، ملاحظات الوالدين ، التقارير الذاتية ، ترشيحات المعلمين ، اختبارات التفكير الإبداعي ، ترشيحات الخبراء ترشيحات الأقران ، ملف أداء التلميذ (البورتفوليو) ، اختبارات الاستعدادات الخاصة ، المقابلة الشخصية والملاحظة المنظمة .

يتضح من عرض التعريفات السابقة أن هناك تطوراً ملحوظاً ونمواً مستمراً فى وسائل التعرف على الموهوبين، حيث كان التعرف عليهم يعتمد على أحد المحكات الموضوعية فقط كالذكاء، والابتكار والتحصيل، إلا أن أساليب التعرف عليهم امتدت لتشمل مجموعة من المحكات المتعددة.

ويمكن لنا أن نلخص الاعتبارات التي تدعو استخدام الاتجاه المتعدد في:

١- أن الموهبة - كما أخذ بها البحث - ليست مجرد نتيجة للذكاء وحده أو التحصيل أو الابتكار ولكنها نتيجة علاقات متداخلة للقدرات والعوامل الانفعالية والعقلية والعوامل البيئية المحيطة بالفرد. ولهذا لا يوجد نوع واحد من الاختبارات يمكن أن يُعطى معلومات كافية تُعَد أساساً سليماً لانتقاء الطلاب الموهوبين.

٢- أن تعريف الموهبة يقوم على أساس تعدد مجالات الموهبة. لذا فإن التقيد بنوع معين من الاختبارات كأساس لاختيار الموهوبين قد يؤدى إلى القصور في التعرف على الموهوبين. فالاقتصار مثلاً على اختبارات الذكاء يؤدى إلى القصور في التعرف على الموهوبين في القيادة مثلا.

لذا فإننا سوف يعتمد في دراسته الحالية على استخدام اتجاه المحكات المتعددة في التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً وسيعتمد على المحكات الآتية:-

١- محك الذكاء.

٢- محك الابتكار.

٣- محك القدرة اللغوية.

٤- محك تقدير المدرسين للطلاب.

ب-نماذج الموهبة:-

على الرغم من أن التعريفات المذكورة سالفاً قد ساعدت على الانتقال إلى النظرة الشاملة للموهبة، إلا أنها ساعدت كذلك على ظهور مجموعة من النماذج التى تسهم بشكل أوضح فى فهم معنى الموهبة وكيفية تحديد الموهوبين.

ولمزيد من الفهم حول النظرة الشاملة لمفهوم الموهبة سوف نعرض لثلاثة نماذج مختلفة للموهبة وهى:-

١- نموذج ميونخ (Munich , 1976)

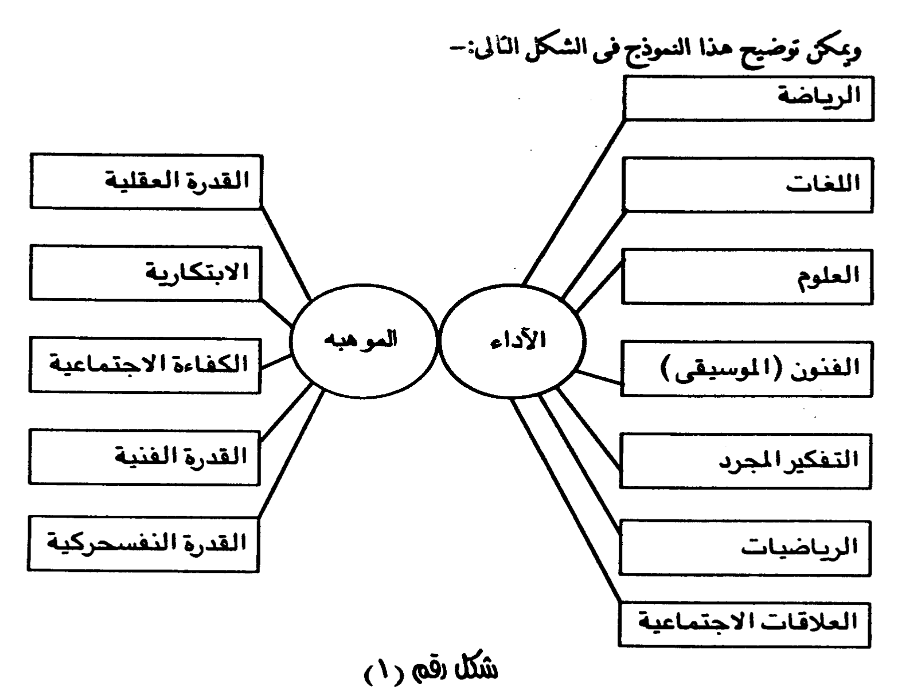
٢- نموذج رنزولى (Renzulli , 1977)

٣- النموذج الخماسى للموهبة

١- نموذج ميونخ، (Munich's Model , 1976):

يشتمل نموذج ميونخ Munich للموهبة على خمسة أبعاد يمكن ربطها بالتحصيل أو الأداء فى مجالات معينة (Heller, 1991:176-177)

ويمكن توضيح هذا النموذج فى الشكل التالى:-



شكل رقم (١)

أبعاد الموهبة ومدى تأثيرها على التحصيل والأداء

ويتضح من الشكل السابق:-

(١) أن الموهبة تظهر فى المجالات العقلية، والابتكارية، والقدرة (الكفاءة) الاجتماعية، والقدرة الفنية والقدرة النفسحركية.

(٢) أن الأبعاد الفردية للموهبة تتناسب مع الإنجازات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

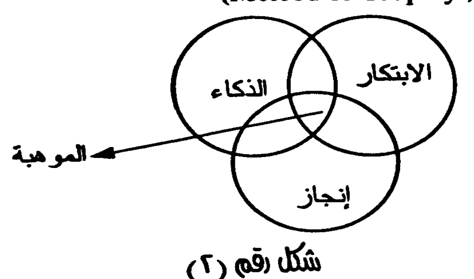
(٣) أنه بالإضافة إلى القدرات المعرفية فإن الموهبة تتضمن خصائص غير معرفية متعلقة بالشخصية مثل (الدوافع، والاهتمامات، ونمط العمل أو التعلم).

(٤) تعتبر الأسرة والمدرسة البؤرة المركزية للعوامل الاجتماعية.

٢- نموذج رنزولي (Renzulli's Model:1977)

يذكر كروبلي (Croley, 1994:9) أن محاولة رنزولي Renzulli ربما تعد من أهم المحاولات التي تبرهن على التفاعل بين الذكاء العالي والابتكار في الأداء الموهوب. فهي محاولة لها ثلاثة أبعاد، فلقد وصف رنزولي Renzulli الذكاء والابتكار وإنجاز المهمة " كثلاث حلقات متداخلة كل منها عنصر ضروري ولكنه ليس كافياً للموهبة.

ويمكن توضيح النموذج من خلال الشكل التالي، كما ذكر في ماكلويد وكروبلي (Mcleod & Cropley , 1989:27)



شكل رقم (٢)

النموذج ثلاثي الحلقات للموهبة

وقد أجمل رنزولي Renzulli قوله في: أن الأطفال الموهوبين يجب أن يعرفوا على أنهم أولئك الذين تتوافر فيهم الصفات الآتية:-

١- الذكاء.

٢- ابتكار عالٍ.

٣- إنجاز المهمة.

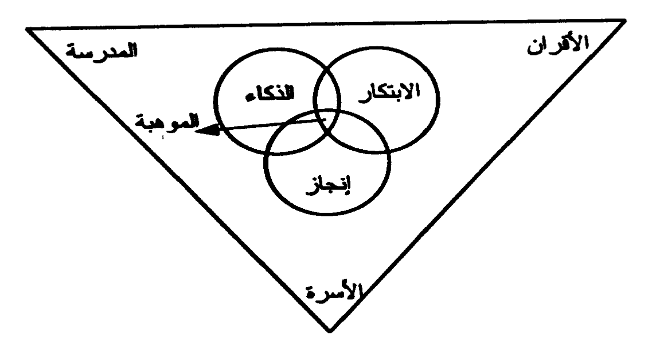
كما حدد هالهان وكوفمان Hallahan and Kauffman هذا التعريف بضرورة ما يلى:-

"لكى نعتبر الطفل موهوباً فعليه أن يكون أفضل من قرنائه بنسبة ٨٥٪ فى الجوانب الثلاثة مجتمعة وأن يكون أفضل من قرنائه بنسبة ٩٨٪ فى إحدى هذه الجوانب على الأقل (Mcleod & Cropley, 1989: 28).

وقد وجه "جانييه" Gagne نقداً لنموذج رنزولى يتمثل فى أن هذا النموذج ركز على العقل وفشل فى أن يأخذ القدرات الفنية أو الاجتماعية فى الاعتبار. كما يرى جانييه Gagne أن الدافع يلعب دوراً هاماً فى الموهبة وهذا ما افتقده نموذج رنزولى Renzulli (رشيدة عبدالرءوف قطب، ١٩٨٩: ٢٤).

ويعرض مونكس وآخرون Monks, et al., (١٩٨٦) تطوراً للنموذج الثلاثى، حيث يظهر هذا النموذج تأكيد الوضع الأسرى والمدرسة ومجموعة رفقاء العمر كأبعاد ثلاثة للمحتوى الاجتماعى لتطور الموهبة. وبهذا تبرهن الموهبة على أنها نتاج تفاعل من ستة عوامل أو مكونات هى: الذكاء المرتفع أو فوق المتوسط، والابتكارية، والالتزام بالمهام، والأسرة، والأقران والمدرسة.(حسنين الكامل وآمنة خليفة، ١٩٩٦: ١٢٩)

ويوضح الشكل التالى تطور النموذج الثلاثى بواسطة مونكس وآخرين كما ذكره حسنين الكامل وآمنة خليفة (١٩٩٦: ١٢٩).



شكل رقم (٣)

تطور النموذج الثلاثى بواسطة مونكس وآخرين

وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة إلى تعريف رنزولى Renzulli إلا أنه قدم إضافات كثيرة من بينها : توسيع مفهوم الموهبة والتفوق ، إبراز الدور الذي تلعبه الدافعية في مستوى الإنجاز وأهمية التفاعل بين القدرات العامة والإبداعية والدافعية بالنسبة لتخطيط البرامج الخاصة للموهوبين والمتفوقين ، كما أنه أكد على ضرورة النظر إلى الموهبة والتفوق كحالة تطورية نامية (فتحي عبد الرحمن جروان ١٩٩٨ : ٦١) .

٢- النموذج الخماسى للموهبة:-

يذكر ستيرنبرج (Sternberg, 1993:185 - 188) أنه طبقاً للنظرية الخماسية يمكن الحكم على الشخص الموهوب من خلال المحكات الخمس الآتية:-

١- محك الامتياز. The Excellence Criterion

٢- محك الندرة. The Rarity Criterion

٣- محك الإنتاجية. The Productivity Criterion

٤- محك الإثبات (البرهان). The Demonstrability Criterion

٥- محك القيمة. The Value Criterion

شكل رقم (٤)

محكات النموذج الخماسى للموهبة

١ - محك الامتياز: Excellence Criterion

يوضح محك الامتياز أن الفرد الموهوب يجب أن يتفوق فى بعد ما أو مجموعة من الأبعاد على قرنائه. وحتى يكون الفرد موهوباً لابد أن يظهر تفوقاً عالياً فى مجال معين وقد يتنوع هذا التفوق من مجال إلى آخر، إلا أن الفرد الموهوب يُنظر إليه على أنه متمكن جداً فى مجال معين سواءً كان هذا المجال ابتكاراً أو أى مهارة أخرى.

كما يعتبر امتياز الفرد بمقارنته بقرنائه شرطاً ضرورياً للحكم على الفرد بأنه موهوب، حيث إن الكفاءة القائمة على " نسبة القرناء " ضرورية لأن دلالة الامتياز تعتمد على مهارات هؤلاء الأفراد الذين يُحْكَم على الفرد بأنه موهوب بمقارنته بهم، فدرجات طفل موهوب فى سن العاشرة تعتبر درجات عالية جداً لو قورنت بدرجات أطفال فى نفس السن ولكن درجات هذا الطفل تعتبر عادية بالنسبة للأطفال فى الخامسة عشر.

٢ - محك الندرة Rarity Criterion

يوضح محك الندرة أن الفرد من أجل أن يحكم عليه أنه موهوب، يجب أن يكون لديه ميزة فريدة أو نادرة إذا ما قورن بقرنائه. ومحك الندرة ضرورى كى يكمل محك الامتياز لأنه من الممكن أن يظهر الفرد تفوقاً كبيراً فى مجال أو ميزة ما ولكن ما لم يُحكم على هذا المجال أو هذه الميزة على أنها نادرة فإن الفرد لا يمكن الحكم عليه بأنه موهوب.

فلو أعطى فصل فى الجامعة اختياراً بقيس أساسيات اللغة الإنجليزية فإن هؤلاء الطلاب سوف يحصلون على درجات عالية لأنهم أكفاء فى أساسيات اللغة الإنجليزية. وحتى لو حصل كل هؤلاء على درجات نهائية لا يمكن الحكم عليهم بأنهم موهوبون ومن هنا فإنه يمكن القول " مالم يكن المجموع العالى للدرجات نادراً، لا يمكن الحكم على الفرد الذى يحصل على مجموع درجات عالٍ أنه موهوب فالمهم ليس الأداء العالى فقط ولكن من المهم أيضاً تكرار هذا الأداء العالى للفرد بمقارنته بأداء قرنائه.

٣ - محك الإنتاجية: Productivity Criterion

يوضح محك الإنتاجية أن الأبعاد التى من خلالها يتم تقويم الفرد على أنه موهوب يجب أن تؤدى إلى الإنتاجية.

ويولد محك الإنتاجية وجهات نظر مختلفة حول مَنْ هو الفرد الذى يمكن الحكم عليه بأنه موهوب، فالبعض يعتقد أن الدرجات العالية التى يحصل عليها الفرد فى اختبار الذكاء ليست كافية للحكم عليه بأنه موهوب، لأن الدرجات العالية لا تُظهِر أن الفرد قام بعمل شيء. بينما يرى البعض الآخر أنها برهان لعمل الفرد وعلى أسوأ الأحوال فإن هذه الدرجات يمكن النظر إليها على أنها تُظهِر جهد الفرد وطاقته للإنتاج. ولكن فى مرحلة الطفولة يُحكم على الطفل بأنه موهوب دون كونه منتجاً لأن الأطفال يتم الحكم عليهم من خلال طاقاتهم أكثر من الحكم عليهم من خلال إنتاجهم وبمرور الوقت وتقدم السن فإن المعايير تتغير وتتركز على الإنتاجية الفعلية لهؤلاء الأفراد.

٤ - محك الإثبات : Demonstrability Criterion

يشير محك الإثبات إلى أن تفوق الفرد فى المجالات التى تحدد موهبته يجب أن يتم إثباتها من خلال اختبار أو أكثر بشرط أن تكون هذه الاختبارات صادقة فالفرد يحتاج إلى القدرة على البرهان بطريقة أو بأخرى على أنه يمتلك القدرات أو الأداء الذى أدى إلى الحكم عليه بالموهبة لأن إدعاء الموهبة ليس كافياً، وهكذا فإن الفرد الذى يحصل على درجات ضعيفة فى كل الاختبارات والمقاييس التى تستخدم فى التقييم وهو مع ذلك غير قادر على أن يبرهن بأى طريقة على امتلاكه لأى من القدرات الخاصة، لا يمكن الحكم عليه بأنه موهوب.

ويرتبط بمحك الإثبات ضرورة أن تكون أدوات التقويم صادقة وثابتة فالصدق والثبات عنصران هامان فى عملية التقويم.

٥ - محك القيمة: Value Criterion

يوضح محك القيمة أن الفرد كى يُحكم عليه بأنه موهوب يجب أن يظهر أداء متميزاً فى مجال له قيمته بالنسبة لمجتمع هذا الفرد.

ويحدد محك القيمة تصنيف الموهبة لهؤلاء الأفراد الذين لديهم ميزة تتناسب قيمتها مع هذه الموهبة، فالرجل الأكاديمى يُعتبر لامعاً عندما يقوم بنشر أعمال كثيرة أو يقدم مقالات جديدة شرط أن تكون هذه المقالات لم يسبق أن تناولها رجل أكاديمى آخر والعلامة المميزة لأهمية المقال الأكاديمى هنا هى مقدار ما يحدثه من إثارة للباحثين كتقديم منظور جديد لأعمالهم أو فتح مجالات جديدة للبحث، فإذا لم

تتوفر هذه الميزة فى هذا المقال، فلا يمكن الحكم عليه من قبل الباحثين بأنه ذو قيمة ومن ثم فإن هذا الأكاديمى لا يُعتبر موهوباً من وجهة نظرهم.

تعقيب على نماذج الموهبة:-

نرى أن هذه النماذج ساعدت على الانتقال من النظرة الضيقة للموهبة إلى المفهوم الشامل لها وأنها توضح الأبعاد والمكونات التى تُشكل الموهبة بوضوح.

كما نرى أن النموذج الخماسى للموهبة يتفق مع وجهة نظرنا وذلك للأسباب الآتية:-

- ✓ أنه طبقاً لنموذج ميونخ (Munich, 1976) يمكن تحديد الموهبة اعتماداً على محكات القدرة العقلية والإبداعية والكفاءة الاجتماعية والقدرة الفنية والقدرة النفسحركية ويتطلب هذا أدوات تتعلق بالخصائص المتعلقة بالشخصية (كالدوافع، والاهتمامات.. إلخ) مما لا يرتبط بأهداف الدراسة الحالية، هذا من جانب ومن جانب آخر فإن النموذج أغفل أهمية المحكات الذاتية - على الرغم من أهميتها فى التعرف على الموهبه - كتقديرات المعلم للطلاب والتى تهتم الدراسة الحالية بدراسة فعاليتها فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً.
- ✓ كما أن نموذج رنزولى (Renzulli , 1977) يُعْتَبَر محاولة تبرهن على التفاعل بين الذكاء والابتكار، إلا أنه يرى أن المحكات المستخدمة فى التعرف على الموهبة تقتصر على الذكاء والابتكار وإنجاز المهمة وفى هذا إغفال أيضاً للجوانب الشخصية التى لا يُنكر أثرها فى تشكيل ونمو الموهبة وإغفال أيضاً

للمحكات الذاتية والتى لا تقل أهمية عن المحكات الموضوعية فى التعرف على الموهوبين.

- ✓ أنه باستقراء النموذج الخماسى للموهبة يتضح أنه لا يقتصر على استخدام محكات معينة كالنموذجين السابقين، وباستعراض المحكات الخمسة التى تقوم عليها هذه النظرية يتضح أنها تتضمن استخدام المحكات الموضوعية (الذكاء والابتكار) والمحكات الذاتية (كالتقديرات المختلفة) والاستعداد الخاص (الموهبة اللغوية فى الدراسة الحالية)، وذلك كالآتى:-
- ✓ أن محك الامتياز يعنى أنه لابد للفرد أن يكون متفوقاً فى مجال أو أكثر ويتفق هذا مع الدراسة الحالية، فالفرد الموهوب ينبغى أن يكون متفوقاً فى كل الاختبارات التى ستطبق عليه.
- ✓ كما أن محك الندرة يعنى أن الفرد الموهوب ينبغى أن يكون أداؤه نادراً والموهوب لغوياً فى هذه الدراسة لابد أن يكون أداؤه نادراً وممتازاً بالنسبة إلى أقرانه. كما أن حكم المعلم على ندرة أداء الطالب الموهوب محك أساسى وضرورى بحكم أن المعلم هو الذى لديه القدرة على إصدار الحكم، بحكم تعامله وتدريسه لعينة الطلاب الذين ستجرى الدراسة عليهم.
- ✓ ويؤكد أداء الفرد الموهوب فى الدراسة من خلال درجاته على اختبارات القدرة اللغوية واختبارات التحصيل معيار الإنتاجية، كما أن معيار القيمة يتفق وقيمة وأهمية الموهبة المقاسة "الموهبة اللغوية".

✓ ويتضمن معيار الإثبات استخدام كل من المحكات الموضوعية والذاتية لتأكيد وإثبات الموهبة التى يتصف بها الفرد.

يتضح من هذا التعليق على نماذج الموهبة أن النموذج الخماسى للموهبة يتفق مع طبيعة البحث التى تقوم على تعريف الموهوبين من خلال المحكات المتعددة والكشف عنهم باستخدام كل من المحكات الموضوعية والذاتية.

ثالثا: خصائص الموهوبين- Characteristics of the Gifted

كان موضوع الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليًا على رأس الموضوعات التي نالت اهتمامًا كبيرًا في مراجع علم نفس الموهبة منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين ولا زالت حتى الآن تلقي نفس الاهتمام .

وقد اهتمت الدراسات والبحوث المختلفة في مجال الكشف عن الطلبة الموهوبين ورعايتهم على تحديد ودراسة الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها . وعلى رأس هذه الدراسات دراسة تيرمان (Terman,1925) الطولية التتبعية لعينة من ١٥٢٦ طفلاً تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا وكانت هذه الدراسة أول محاولة علمية جادة في هذا المجال .

وتبعته في هذا المجال ليتاهولنجورث (Holling Worth, 1926, 1942) وكانت من أوائل الذين اهتموا بدراسة خصائص وحاجات الموهوبين في كتابيها "الأطفال الموهوبون " و " الأطفال الذين نسبة ذكائهم أكثر من ١٨٠ " ثم تتابعت على مر السنوات دراسات كثيرة اهتمت بإعداد قوائم وتصنيفات للخصائص التي يتميز بها الموهوبون .

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وحاجاتهم لسببين رئيسين : (فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٨: ١٢٣).

١. اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات فى عملية التعرف عليهم واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة .

٢. وجود علاقة بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة الأن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب في المجالات المختلفة .

ومعرفة خصائص الموهوبين يساعد الأفراد القائمين في التعرف على الموهوبين ورعايتهم وفي تحسين الطرق والإجراءات المستخدمة لتقييم قدراتهم وإمكاناتهم العالية واستخدام الأساليب وإعداد البرامج التي يمكن من خلالها نقدم خدمات تعليمية وإرشادية لهم ليضلوا إلى أقصى درجة ممكنه من النمو ، كما يساعد معرفة هذه الخصائص أيضًا على توفير المناخ الأسرى والمدرس الملئ بعوامل الفهم والتشجيع والتقدير لاحتياجاتهم ومتطلباتهم مما يساعد بدوره في إثراء مواهبهم والرقي بها .

كما أن معرفة خصائص الموهوبين في النواحي المختلفة ساعد على تقديم صورة مختلفة عن شخصياتهم وعلى تغيير النظرة الخاطئة التي سادة فترة من الزمن

ووصفتهم بأنهم غريبوا الأطوار ومنعزلون اجتماعيًا وأكثر عرضه من غيرهم للأمراض النفسية والاضطرابات الانفعالية إلى النظرة الصحيحة التي تعطيهم حقهم كأشخاص من أسوياء متميزين في قدراتهم وإمكاناتهم عن غيرهم سواءً في الناحية العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية .

هناك دراسات متعددة تناولت الخصائص التى يتصف بها الموهوبون والتى يستطيع المعلم فى ضوئها أن يتعرف عليهم، ونود الإشارة إلى أن هذه الخصائص ليست وقفاً على فئة الموهوبين فقط وفى نفس الوقت ليس من الضرورى توافرها جميعاً فى الموهوب.

كما أن معظم الأفراد العاديين يشاركون الموهوبين نفس الخصائص إلا أن درجة وضوح تلك الخصائص لدى الموهوبين تكون أقوى استناداً إلى مظهر التفوق الذى يبرزه كل منهم فى أدائه أو سلوكه.

ويمكن القول من خلال هذه الدراسات أن الموهوب يتميز ببعض الخصائص فى النواحى العقلية، والانفعالية والاجتماعية واللغوية على النحو التالى:-

الخصائص العقلية للموهوبين:- Mental Characteristics of the Gifted

إن أهم ما يميز الشخص الموهوب عن غيره من الأشخاص العاديين يَكْمُن فى خصائصه العقلية، فهو أسرع فى نموه العقلى مِنْ غيره، إذ أن المستوى الذى يصل إليه أعلى من المستوى الذى يصل إليه الشخص العادى الذى يماثله فى العمر الزمنى.

ويرى روس(Rosse, 1993:174) أن الشخص الموهوب يُظهر اختلافاً نوعياً عن الفرد المتوسط وليس اختلافاً كمياً، فالموهوبون يظهرون أداء مختلفاً عن غيرهم كما أن الموهوبين يظهرون أنماطاً مختلفة من الأداء العقلى عن الأفراد المتوسطين والعاديين.

وفى دراسة: لـ: تيرمان وأودن Terman and Oden عن الأطفال الموهوبين أورد الباحثان بعض الخصائص العقلية للموهوبين والتى لوحظت بواسطة الأبوين وهى: سرعة الفهم، وحب الاستطلاع غير العادى، وكثرة المعلومات، والذاكرة القوية والثروة اللغوية الوفيرة والاهتمام غير العادى بالعلاقات العددية وبالأطالس والمصورات ودوائر المعرفة. (حامد الفقى، ١٩٨٣: ٢٧) .

ويذكر بيرت (Burt, 1975:160) أن الأطفال الموهوبين يتميزون بالسمات التالية: سرعة الفهم، وقوة الذاكرة، وكثرة المفردات اللغوية، وحب الاستطلاع والاهتمام بأشياء مثل الأرقام وعلاقاتها، والموسوعات العلمية والأطالس الجغرافية ولديهم ذاكرة حادة وقوة ملاحظة عالية.

كما كشفت نتائج الدراسة التى قام بها جونسون Johnson أن الطلاب الذين تم اختيارهم على أنهم موهوبون كانوا أكثر فضولاً من الطلاب المتوسطين وأكثر خيالاً، ولديهم إحساس بالفكاهة وأنهم أكثر تعاوناً، كما قدم معظم المعلمين حكماً على هؤلاء الطلاب أنهم أكثر تحدثاً ويعبرون عن آرائهم. وكذلك أظهرت نتائج دراسة قام بها تيرمان Terman على عينة تتكون من (٤٦٣) طفلاً يصل ذكاؤهم فوق (١٤٠) أن الموهوبين قد فاقوا المجموعة الضابطة فى الخصائص الآتية:

الذكاء العام، والرغبة فى المعرفة، والابتكار، وقوة الإرادة، والمثابرة، والرغبة فى التفوق وحب البحث. (Hollingworth, 1976:122)

وذكر كل من تتل وبيكر (Tuttle & Backer , 1983) في القائمة التي أعداها أن الموهوب يتصف بما يلي :

- محب للاستطلاع .
- مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته .
- مدرك وواع لما حوله .
- ناقد لذاته وللآخرين .
- يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعابة وخصوصًا اللفظية منها .
- حساس وشديد التأثر بالظلم على كافة المستويات .
- قيادي في مجالات متنوعة .
- ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية .
- يفهم المبادئ أو القوانين العامة بسهولة .
- غالبا ما يستجيب لما حوله بوسائل غير تقليدية .
- يرى العلاقات بين الأفكار غير المتقاربة .
- يولد أفكارًا مختلفة لمثير واحد .

وقد قارن فريهل Freehill بين الأطفال الموهوبين والأطفال ذوى الذكاء المتوسط فى عدد كبير من الأبعاد بما فى ذلك مظاهر الأداء العقلى. ووجد أن الموهوبين يتفوقون غالباً فى مظاهر الأداء العقلى، حيث تفوقوا فى القدرة على حل

المشكلات، والقدرة التنظيمية، والمعلومات العامة، وحب الاستطلاع، والابتكارية والتذكر، وسرعة التعلم، والقدرة اللفظية، والقدرة على التركيز، والإدراك، والنجاح المدرسي، والألعاب والمهارات اليدوية والقدرة الميكانيكية. (Sternberg and Davidson, 1985: 58)

واتضح كذلك من نتائج دراسة عبدالسلام على سعيد (١٩٨٥: ١١٥ - ١١٦) أن الموهوبين من الجنسين يتصفون بالسمات العقلية الآتية: الرغبة فى المعرفة، وحب تفحص الأفكار الجديدة، والقدرة على التركيز والانتباه، وربط الأفكار والخبرات السابقة باللاحقة، وسرعة التعلم عَمَنْ هم فى مثل سنهم، وتعدد الهوايات، ودقة الملاحظات، قوة الذاكرة والحفظ بدون مجهود كبير.

ويلخص ستيرنبرج ودافدسون (Sternberg & Davidson, 1985:68) الخصائص التى تميز الأفراد الموهوبين فى: الذكاء العالى، والقدرة الخاصة غير العادية، والاستغلال غير العادى لقدراتهم، والقدرة غير العادية على تشكيل البيئة والقدرة على إيجاد حلول للمشكلات والقدرة الممتازة على فهم العلاقات.

كما بين رجاء أبو علام وبدر العمر (١٩٨٦: ٢١-٢٢) أن المتفوقين عقلياً أسرع من العاديين فى نموهم العقلى وأن أهم الخصائص العقلية التى يتميزون بها هى:-

- ازدياد حصيلتهم اللغوية فى سن مبكرة.
- اليقظة والقدرة الفائقة على الملاحظة والاستيعاب والتذكر.
- قدرة فائقة على القراءة من حيث السرعة وفهم ما يقرءون وفى استخدامهم للغة والاستدلال الرياضى والعلوم والآداب والفنون.

- قدرة فائقة على الاستدلال والتعميم والتجريد وفهم المعانى وإدراك العلاقات.
- إتقان وإنجاز الأعمال العقلية بدرجة يمكن أن توصف بأنها خارقة.
- يتعلمون بسهولة وأقصى سرعة.
- ينجزون أعمالاً هامة بمفردهم.
- ليس عندهم صبر فى الأعمال التى تحتاج إلى تدريب أو فى الأعمال الروتينية.
- تتفاوت قدراتهم فى تحصيلهم للمواد الدراسية.
- تتعدد ميولهم، إذ أنها غالباً لا تنحصر فى مجال واحد.

ومن الخصائص العقلية للطفل الموهوب يذكر مصطفى عبدالباقى (١٩٨٨: ٥٠-٥١) الخصائص التالية:-

- يتسم الطفل الموهوب بخصوبة فى حصيلته اللغوية.
- لديه قدرة عالية على الاستدلال والتعميم وفهم المعانى والتفكير بأسلوب منطقى.
- القيام بأداء الأعمال العقلية التى تحتاج إلى مجهود ذهنى عالٍ.
- يتصف بالذكاء وتعدد الميول.
- لديه بصيرة قوية إزاء حل المشكلات التى تواجهه.
- يقظ، ذو قدرة على الملاحظة الدقيقة.
- سريع الضيق بالعمليات الروتينية.

- يميل إلى طرح الأفكار والأسئلة غير التقليدية وغير المتوقعة أحياناً من أطفال في مثل عمره الزمني.

كما يحدد " ويب وآخرون" .Webb , et al. الخصائص العقلية للموهوبين بأنها:-

- لديهم كثير من المفردات بالمقارنة بأقران سنهم.
- لديهم القدرة على القراءة المبكرة أكثر من أقرانهم العاديين.
- لديهم فهم أعمق لدقائق اللغة.
- لديهم قدرة على التركيز والمثابرة والانتباه لوقت طويل.
- لديهم قدرة على تعلم المهارات الأساسية بسرعة وبدون تمرين.
- لديهم حب استطلاع مرتفع.
- لديهم قدرة على حفظ كمية كبيرة من المعلومات.
- يتميزون بتعدد الاهتمامات والميول.
- يتميزون ببديهة حاضرة.
- يتميزون بتركيب الأفكار والأشياء بطريقة غير عادية.

(رشيدة عبدالرءوف قطب، ١٩٨٩: ٣٢ - ٣٣)

وأشارت نتائج دراسة محمود عبد الحليم منسى وعادل البنا (٢٠٠٢ : ٥٦-٨٥) على عينة تكونت (٣٤٠٠) فردًا من جميع المراحل التعليمية من رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية ، إلى أنا هناك مجموعة من الخصائص المميزة للموهوبين مثل سمة المرونة التي تميز بها الموهوبون في كافة المراحل التعليمية .

والاستقلالية والاعتماد على النفس ، الأصالة ، الطلاقة الفكرية ، حب الاستطلاع . القدرة على التعلم ، الثقة بالنفس ، تحمل الغموض وهذه كلها صفات اتصف بها الموهوبون من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية .

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الموهوبين يتصفون بصفات عقلية منها : اليقظة العقلية ، قوة الملاحظة ، حب الاستطلاع ، التفكير في النظم والأحداث والظواهر ، عدم التسليم بما يطرح عليهم من معلومات وحقائق وأحكام بسهولة ، ويميلون إلى عدم اليقين بالأشياء فيسألون أسئلة مثل لماذا ؟ وكيف ؟ أكثر من غيرهم ويميلون إلى البحث والتحري والتجريب ويستمتعون باكتشاف طرق جديدة لحل المشكلات (عبد المطلب أمين القريطي ، ٢٠٠٥ : ١٤٩) .

كما لخص كمال أبو سماحه وآخرون (١٩٩٢ : ٢١ - ٢٤) خصائص الموهوب العقلية من خلال نتائج بعض الدراسات كما يلي :

- سريع التعلم والحفظ والفهم ودائم التساؤل .
- سريع الاستجابة وحاضر البديهة وواسع الأفق .
- محب للأستطلاع والفضول العقلي .
- حصيلته اللغوية واسعة وخصبة وخاصة الكلمات التي تتسم بالأصالة .
- يحب الاطلاع بعمق واتساع ولديه رغبة قوية في المعرفة .
- أفكاره جديدة ومنظمة ويسهل عليه صياغتها بلغة سليمة .
- يستمتع بقراءة القصص وكتابة القصائد الشعرية وقراءاته على مستوى ناضج في العادة .

- يتناول المشكلات بأسلوب متعددة الحلول ويستخدم الإبداعية في معالجتها
- يهتم بالمسائل العقلية والعملية ، ويجد متعة في البحث والاكتشاف وترتيب الأشياء وتصنيفها وجمع المعلومات عنها والاحتفاظ بها .
- يبدي اهتمامًا ملحوظًا بكل ما حوله .
- يهتم بالمستقبل ويتلقى التعليمات بشيء من التساؤل
- قادر على تنظيم العمل باستمرار وتجذبه الأشياء غير المكتملة ويدرك الأشياء بطريقة لا يدركها غيرة .
- لديه مرونه في التفكير وعلى تعديل السلوك بسهولة ويسر .
- يرغب في المخاطرة ويضع لنفسه معايير عالية ويؤدي الأعمال الصعبة بسهولة .

وبعد أن استعرضنا عدداً من الدراسات المختلفة التى اهتمت بدراسة الخصائص العقلية للموهوبين، نلخص خصائص الموهوبين العقلية فى :-

- يتعلمون بسرعة وسهولة أكثر من غيرهم.
- لديهم قدرة فائقة على الاستدلال والتعميم وتناول المعلومات وتفهم المعانى والتفكير المنطقى والتعرف على العلاقات بين الأشياء.
- يتميزون بتعدد الاهتمامات والميول.
- يسألون أسئلة كثيرة.
- لديهم قدرة على التركيز والانتباه لفترة طويلة.
- لديهم حب استطلاع للأشياء أكثر من معظم زملائهم.

- لديهم بصيرة فائقة إزاء حل المشكلات.
- يتسمون باليقظة والملاحظة الواعية.
- لديهم قدرة على حفظ كمية كبيرة من المعلومات.

الخصائص الاجتماعية والانفعالية للموهوبين:-

Social and Emotional Characteristics of the Gifted.

يقصد بالخصائص الانفعالية والاجتماعية تلك الخصائص التي لا تُعد ذات طبيعة معرفية أو عقلية ويتضمن ذلك كل ما له علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية . وعلى الرغم من صعوبة فصل الجوانب المعرفية عن الجوانب الانفعالية والاجتماعية في عملية التعلم إلا أن المناهج الدراسية تركز على الجانب المعرفي دون غيره من الجوانب . متجاهلة أنه لا يمكن النمو بالجانب المعرفي دون نمو الجوانب الأخرى لدى الطلاب .

أوضحت نتائج دراسة تيرمان Terman أن الموهوبين يتميزون من الناحية الانفعالية والاجتماعية بالآتى:-

- أكثر تكاملاً فى شخصياتهم.
- أكثر صحة واتزاناً من الناحية الانفعالية عن زملائهم العاديين.
- اتجاهاتهم الاجتماعية أكثر سلامة واستقامة.
- أقل نزوعاً إلى المفاخرة والمباهاة من العاديين رغم تفوقهم وتميزهم فى معظم النواحى.

(زيدان نجيب حواشين ومفيد نجيب حواشين، ١٩٨٩ :٢٧)

ويذكر بيرت (Burt, 1975:168) أن الموهوبين يتميزون بالخصائص الشخصية الآتية: الثقة بالنفس، والرغبة فى التفوق، والتدبر (النظر فى الوقائع) والمثابرة، والقيادة، والفكاهة، والثبات الانفعالى والتكيف الاجتماعى.

كما أظهرت الدراسة الذى أجراه محمود عطا (١٩٧٨: ١٨٩) أن المتفوقين يتميزون بالخصائص الآتية:-

- أقل تصلباً وأكثر مرونة فى السلوك الاجتماعى.
- أكثر ميلاً للمسالمة والهدوء والخضوع لمطالب الدراسة والتقيد بالتزاماتها وقوانينها.
- أكثر مثابرة وقدرة على بذل الجهد والإصرار على تحقيق التفوق.
- أكثر إقداماً وجرأة من غيرهم.
- الثقة بالنفس.
- أكثر تقبلاً لذواتهم ولديهم مفاهيم إيجابية عن ذواتهم.

واتضح من الدراسة التى أجراها حسنين الكامل (١٩٨٥: ٤٥٥) أن المعلمين يميزون التلاميذ المتفوقين دراسياً عن أقرانهم المتأخرين دراسياً بمجموعة من الصفات أهمها:-

العلاقات الاجتماعية الناجحة، والتعاون، والصحة الجسمية، والتكيف والاستمرار فى العمل، والوعى الذاتى، وأكثر توافقاً دراسياً وأسرياً واجتماعياً ونفسياً من المتأخرين.

كذلك أظهرت نتائج دراسة عبدالسلام على سعيد (١٩٨٥: ١٣٠) أن الموهوبين يتصفون من الناحية الاجتماعية بالخصائص الآتية:-

- المبادرة إلى العمل والاستعداد لبذل الجهد.
- تقديم العون للآخرين.
- القدرة على كسب الأصدقاء.
- ثقة الفرد بقدرته الذاتية على تنفيذ ما يريد.
- الطموح والاعتزاز بالنفس.
- حب ممارسة النشاط الثقافى والاجتماعى.

ومن خصائص الموهوبين فى المجال الاجتماعى يذكر عبدالمطلب القريطى (١٩٨٨: ١١٩-١٢٠) الخصائص التالية:-

- الاستعداد للقيادة ولتحمل المسئولية.
- المبادأة لاقتراح حلول للمواقف المشكلة.
- الثقة بالنفس.
- التعاون.
- تقبل التوجيهات برضىً والانسجام مع الآخرين.
- سهولة التكيف مع المواقف الجديدة.
- تفضيل الألعاب المعقدة والأنشطة التى تحتاج إلى التحدى وإعمال التفكير.
- تفضيل الرفقاء الأكبر سناً والأوسع خيالاً.
- المبادأة والمبادرة إلى حل المشكلات.

- الاستعداد لنقد الذات.
- قلة النزوع للتباهى واستعراض المعلومات.

وقد قام ماك جين McGinn بدراسة على مجموعة من الطلاب المتميزين بالموهبة اللفظية واتضح أنهم يتميزون بالنضج الاجتماعى والاهتمام بالتحصيل الدراسى، كما أنهم يهتمون بالكتابات الابتكارية والعلوم الاجتماعية. وقد اتضح أن الذكور من أفراد العينة يميلون إلى التحليل والواقعية والميل إلى الانطواء البسيط، أما الإناث فقد كنَ أكثر ميلاً إلى التخيل والحدس أو البديهة (عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٠ :٧٢).

وقد استخلص كمال أبو سماحه وأخرون (١٩٩٢ : ٢٤ - ٢٥) من نتائج بعض الدراسات الخصائص الاجتماعية الآتية للموهوب والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

- يميل إلى المرح والبهجة وروح الدعابة .
- يبادر في اقتراح الحلول للمواقف المشكلة .
- يتمتع بسمات مقبولة اجتماعيًا ويفضل السلوك المقبول اجتماعيًا .
- يشعر بالحرية ويقاوم الضغوط الاجتماعية وتدخل الآخرين في شئونه .
- لديه استعداد لبذل الجهد وتقديم العون للآخرين ويمكن الاعتماد عليه .
- تفاعله الاجتماعي واسع وشامل .
- أحيانًا يرغب في العزلة عن الناس ويفضل عدم تكوين علاقات وثيقة مع الآخرين .

- يفضل الألعاب المعقدة والأنشطة التي تحتاج إلى التحدي وأعمال التفكير.
- يحب النشاط الثقافي والاجتماعي ويشارك في أغلب نشاطات البيئة.
- قادر على كسب الأصدقاء، ويميل لمصاحبة الأكبر منه سنًا.
- يحب السيطرة والاستقلالية.
- لا يسعى إلى مراكز السلطة والنفوذ ولا يميل إلى التباهي والمفاخرة.
- يتحمل المسئولية ولديه القدرة على قيادة الآخرين والرغبة في التفوق عليهم.
- لديه القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه ويتقبل النقد من الآخرين دون أن يؤثر ذلك على شخصيته.

كما أوضح كثير من الأبحاث أن ذوى الموهبة العالية لديهم صورة إيجابية لأنفسهم أكثر من غيرهم، كما أنهم يتقبلون النقد الموجه إليهم، فهم أقل دفاعًا عن آرائهم وهذا يجعلهم يستكشفون مجالات أكثر دون خوف وإهتمام متزايد لتجريب أنواع أخرى من السلوك.

وبالتالي تنمو لدى هؤلاء الموهوبين القدرة على الفهم والابتكار، إضافة إلى حدوث التغذية الراجعة ومن ثم فإن أي تجربه جديدة أن تزيد من فرص النمو لديهم (Roose . 1993: 176).

ويعد الحسن الفكاهي وروح الدعابة والمرح من أهم الخصائص التي تميز الموهوبين حيث إنهم أكثر استحدامًا للنكته والدعابة سواءً من خلال التعليقات اللفظية والكتابة الساخرة وعادة ما يلجأون في ذلك إلى أساليب متعددة كالتورية والاستعارة والتلاعب بالألفاظ والمعاني والربط بطرق وتخيلات ذكية بين أفكار

وأشياء تبدو وكأنه لا علاقة بينها ، وقد يكون ذلك لأنهم أكثر مقدرة من غيرهم على إدراك أوجه التناقض بين الأشياء وعلى اكتشاف علاقات خفية غير عادية لا يتسنى لغيرهم اكتشافها ، إضافة إلى ما يتمتعون به من مهارات معرفية وخيال خصب (عبد المطلب أمين القريطي ، ٢٠٠٥ : ١٣٥).

ويذكر " باسو " (Passow, 1991:7) أن بعض الدراسات أوضحت أن الموهوبين بمقارنتهم بغيرهم تتوافر لديهم الدوافع والرغبة فى التقدم الذاتى، كما يتكون لديهم مفهوم عال للذات وكذلك تكون عندهم قوة الأنا والاستعداد لخوض المخاطر. كما يتميز هؤلاء الموهوبون غالباً بالاستقلالية فى مجالاتهم ويظهرون مثابرة كبيرة وجهداً كبيراً أيضاً. كذلك فإن هؤلاء الموهوبين يكونون أكثر حساسية لتوقعات ومشاعر الآخرين ويميلون للتعبير عن المثالية والإحساس بالعدالة.

كذلك اتضح من الدراسة التى أجراها كميل عزمى غبرس (١٩٩٥: ١١٤) عن المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة أنهم يتسمون بالآتى: القدرة على الإنجاز والنجاح فى الأعمال التى تتطلب مهارة وجد، والميل للنظام، وقدرة عالية على التحمل والمثابرة، وقدرة على إقناع الآخرين، وأكثر ذكاءً وطموحاً وأكثر دافعية للدراسة الجامعية.

وبعد أن استعرضنا عدداً من الدراسات التى اهتمت بدراسة الخصائص الاجتماعية والانفعالية للموهوبين،

نلخص أهم خصائص الموهوبين من الناحية الاجتماعية فى:-

- أقل نزوعاً إلى المفاخرة والمباهاة من غيرهم رغم تفوقهم.

- أكثر مثابرة وقدرة على بذل الجهد.
- الثقة بالنفس.
- أكثر تقبلاً لذواتهم ولديهم مفاهيم إيجابية عن ذواتهم.
- التكيف الاجتماعي.
- التعاون والإحساس بالآخرين.
- تحمل المسئولية والاستعداد للقيادة.
- ممارسة الأنشطة المختلفة الثقافية، والاجتماعية.. إلخ

الخصائص اللغوية للموهوبين:-

Linguistic Characteristics of the Gifted:-

يذكر كريستوف وآخرون (Christoph, et al, 1993: 298) أن هناك الكثير من الأدلة في الدراسات السابقة (مثل: تيرمان وأودن Terman & Oden (١٩٤٧)، بارتن ويرفر Barten & Werfer (١٩٧٨)، روديل Roedell (١٩٨٩). والتي تقترح أن الأطفال الموهوبين يختلفون عن أقرانهم فيما يتعلق بتطور لغتهم ويؤكد فريمان Freeman أن الأطفال الموهوبين يتكلمون في مراحل مبكرة أكثر من متوسطي الذكاء ولا يتضمن نموهم المبكر أداءهم اللفظي في اختبارات الذكاء فقط لكنه يتضمن أدائهم غير اللفظي العالي، كما أنهم يتفوقون في ثروتهم اللغوية ولديهم مفردات أكثر ومعلومات معقدة عن بناء الجملة مقارنة بمن هم في مثل عمرهم.

وقد تحدث علماء كثيرون عن خصائص الموهوبين اللغوية ونذكر آراء بعض هؤلاء العلماء، فعلى سبيل المثال يذكر راستوجي (Rastogi, 1978: 483) أن الموهوب يتميز من الناحية اللغوية:-

- أنه يستخدم قدراً كبيراً من المعانى العامة.
- لديه ثروة لغوية وفيرة.
- يمكنه أن يقرأ كتباً تزيد عن مستوى فصله الدراسى بسنة أو سنتين.

ومن الخصائص اللغوية التى يذكرها ف.ج كروكشانك (١٩٧١: ٥٥-٥٧) للموهوبين أنهم:-

- محبون للاطلاع فى عمق واتساع كما يظهر ذلك فى أسئلتهم العميقة.
- يبدون اهتماماً بالكلمات والأفكار ويبرهنون على ذلك باستخدامهم للقواميس، ودوائر المعارف وغير ذلك من كتب تعليمية أخرى.
- يتسمون بخصوبة فى حصيلتهم اللغوية وبخاصة تلك الكلمات التى تتسم بالأصالة الفكرية والتعبير الأصيل.
- يستمتعون بالقراءة وتكون قراءتهم على مستوى ناضج فى العادة.
- يقرءون بسرعة ويحتفظون فى ذاكرتهم بما يصلون إليه من معرفة.
- يحبون البحث وإنشاء القوائم وجمع المعلومات والاحتفاظ بالسجلات.

أما رجاء أبو علام وبدر العمر (١٩٨٦: ٢٢) فيذكران أن الخصائص اللغوية الآتية يتميز بها الموهوبون:-

- ازدياد حصيلتهم اللغوية.
- ازدياد قدرتهم على استخدام الجملة التامة فى سن مبكرة عندما يعبرون عن أفكارهم، كما يتميز الصغار منهم بالقدرة على تكوين القصص الطويلة والاستمتاع بسماعها.
- لديهم قدرة فائقة على القراءة من حيث السرعة وفهم ما يقرءون أو فى استخدامهم للغة والاستدلال الرياضى والعلوم والآداب والفنون.

ويذكر عبدالمطلب القريطى (١٩٨٨ : ١١٩) الخصائص اللغوية الآتية للموهوبين:-

ثراء المحصول اللغوى، والطلاقة الفكرية، والقدرة على التعميم وصياغة المفاهيم، والاهتمام بالمسائل العقلية، وضوح التفكير ودقته، وحب الاستطلاع والفضول العقلى، والربط بين الأشياء والأفكار واكتشاف العلاقات، والقدرة على القراءة مبكراً، والمتعة فى قراءة القصص وكتابة الأشعار والقدرة على التعبير الأصيل وبكيفية جديدة عن الأفكار.

كما يتميز الموهوبون من الناحية اللغوية بالخصائص الآتية:-

- متفوقون فى كمية ونوع المفردات اللغوية إذا ما قورنوا بآخرين فى مثل سنهم.
- يتسمون بالسرعة فى القراءة.
- لديهم كثير من المفردات بالمقارنة بأفراد سنهم.
- لديهم القدرة على القراءة المبكرة أكثر من غيرهم.

- لديهم فهم أعمق لدقائق اللغة.
- لديهم اهتمامات قرائية تغطى مدىً واسعاً من الموضوعات.
- يستخدمون المكتبة على نحو فعال ومتكرر.
- غالباً ما يتعلمون القراءة مبكراً (قبل سن المدرسة غالباً).

(رشيدة عبدالرءوف قطب، ١٩٨٩: ٣٠-٣٢).

ويذكر وليد العوزة (١٩٩٣: ٨٩) أن من مميزات الطفل الموهوب: تفوقه فى القدرة على القراءة من حيث السرعة والفهم واستمتاعه بالقراءة مع اختلاف أنواع الميادين التى يقرأ فيها، ويضيف أن الموهوبين يظهرون ميلاً إلى القراءة، حيث يميلون إلى القراءة فى مجالات متنوعة مثل العلوم، والرحلات، والتاريخ والتراجم والقصص الهادفة كما يميلون إلى استخدام دوائر المعارف والأطالس والمعاجم.

وبعد أن استعرضنا عدداً من الدراسات التى اهتمت بدراسة الخصائص اللغوية للموهوبين .

نلخص أهم الخصائص اللغوية للموهوب فى:-

- لديه ثروة لغوية وفيرة.
- يمكنه أن يقرأ كتباً تزيد عن مستوى فصله الدراسى بسنة أو سنتين.
- لديه اهتمامات قرائية تغطى مدىً واسعاً من الموضوعات المختلفة.
- يستخدم المكتبة على نحو فعال ومتكرر.
- يظهر تفوقاً كبيراً من حيث السرعة والفهم واستخدام اللغة.
- يحب الاطلاع بعمق واتساع كما يظهر ذلك فى أسئلته العميقة.

- يظهر تفوقاً كبيراً فى القدرة على القراءة الناضجة.
- يحب البحث وإنشاء القوائم والتصنيف وجمع المعلومات والاحتفاظ بها.
- القدرة على التعبير الأصيل وبكيفية جديدة عن الأفكار.
- متفوق فى كم وكيف المفردات اللغوية إذا ما قورن بغيره.
- يستخدم المصطلحات بطريقة مفهومة ولها معنى.
- يفهم المعانى المجردة والعلاقات بين الجمل.
- يميل إلى القراءة الخارجية فى مجال اللغة.

هذه بعض الخصائص التى يتصف بها الموهوبون من النواحى: العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية وتساعد معرفة هذه الخصائص المعلمين فى التعرف على طلابهم الموهوبين بهدف تقديم الرعاية التربوية، والاجتماعية والنفسية المناسبة لهم والتى تساعد فى تنمية مهاراتهم وصقل مهاراتهم.

رابعاً: دور المعلم فى التعرف على الموهوبين.

إن المعلم بحكم خبراته وتجاربه فى مجال التعامل مع التلاميذ وبحكم إعداده وتدريبه على أسس نفسية وتربوية سليمة، يأتى فى مقدمة المصادر التى تستطيع أن تقوم باكتشاف التلاميذ الموهوبين ومعرفتهم مِنْ بين أقرانهم، علماً بأن هذا لا يقلل من أهمية دور الفئات الأخرى المرتبطة بالتلميذ مثل الآباء والأقران والتى على المعلم أن يتصل بها ويتعاون معها حتى يمكنه التعرف علي هؤلاء التلاميذ وتقديم الرعاية المناسبة لهم.

ويعتبر تقدير المعلمين أحد الأساليب الذاتية (غير المقننة) التى تفيد فى التعرف على الموهبة، كما أن المعلم بحكم اتصاله مع التلاميذ يستطيع ملاحظة سلوكياتهم التى تختلف عن التصرفات العادية وتكون فريدة من نوعها، وتسهم فى التعرف على التلاميذ الموهوبين ويوضح "بالدوين" (Baldwin , 1985: 226) ذلك حيث يقول إنه يمكن قبول الافتراضات الآتية:-

- ✓ يمكن استخدام الأساليب الأخرى غير الاختبارات المقننة المعتادة فى التعرف على الموهبة.
- ✓ يمكن أن تفيد السلوكيات التى ربما تكون فريدة من نوعها أو خاصة بمجموعة معينة كمؤشر دقيق للقدرة ذات المستوى العالى حتى يمكن فهمها.

وهناك بعض المؤشرات التى ينبغى على المعلم أن يأخذها فى اعتباره عند محاولته التعرف على التلميذ الموهوب من أهمها:-

- ✓ أن الموهبة ليست شيئاً مطلقاً وفى نفس الوقت لا يوجد حد فاصل واضح بين التلميذ الموهوب وبين أقرانه، إلا امتلاكه بعض القدرات التى يتميز بها عنهم.
- ✓ أن الموهبة تقتصر على جانب معين من جوانب نمو التلميذ الموهوب، فقد يكون موهوباً فى مجال معين ومستواه متوسط فى المجالات الأخرى ولذلك فمن الضرورى تحديد مجال الموهبة عند التلميذ (مصطفى عبدالباقى، ١٩٨٨: ٥٠٢).

وقد أجريت دراسات وأبحاث عن دور المدرس فى التعرف على الطلاب الموهوبين وسوف نلخص نتائج هذه الدراسات فى اتجاهين هما:-

أ- اتجاه مؤيد لدور المدرس فى التعرف على الموهبة.

ب- اتجاه معارض لدور المدرس فى التعرف على الموهبة.

أ- الاتجاه المؤيد لدور المدرس فى التعرف على الموهبة:-

تعتبر ملاحظات المدرسين لأنشطة الأطفال وأحكامهم المترتبة على هذه الملاحظات وسيلة من وسائل تحديد الموهوبين، حيث يستطيع المدرسون التعرف على الطلاب الذين يمكنهم إنهاء عملهم المطلوب منهم بسرعة، والذين يقرءون باستمرار، ويتعلمون بسرعة ويطلعون على كتب المكتبة. (Sumption and Luecking , 1960:48).

وقد ذكر كمال مرسى (١٩٨١: ٣٦) أنه قد تبين من دراسات كثيرة كفاءة "تقدير المدرسين" فى اكتشاف الموهبة عند التلاميذ، إذا قام هذا التقدير على أساس مقياس للملاحظة المقننة. كما يذكر حسنين الكامل (١٩٨٥ :٤٦١) أن تقديرات المعلم للجانب العقلى للتلميذ أثبتت قيمتها التشخيصية والتى تبدو فى صورة درجات الامتحانات أو الآراء التى يحكم بها المعلم على النحو العقلى لتلاميذه أو النصائح التى يبديها كنوع من الإرشاد النفسى.

كما انتهت بعض البحوث إلى أن تقديرات المعلمين لابتكارية التلاميذ وللجوانب العقلية بوجه عام لها قيمتها التنبؤية، حيث استطاع المعلمون التعرف على التلاميذ المبتكرين من خلال ملاحظة سلوكهم داخل حجرة الدراسة وخارجها مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على هذه التقديرات. (مصطفى محمد كامل،١٩٨٨: ٣٦٥).

كذلك أظهرت دراسة تلال (Tlale, 1991: 1302) أن دور المدرس مهم فى التعرف على الموهبة، كما أظهرت الدراسة أيضاً ضرورة تدريب المدرسين على كيفية بناء بيئة تعليمية مناسبة لإظهار الموهبة ومؤشرات التعرف على الموهوبين.

ويذكر كروبلى (Cropley , 1994: 7) أن الاختيار الذاتى خاصة عن طريق الأداء أو الاختيار عن طريق المعلمين لا يقل أهمية عن الاختيار عن طريق الاختبارات، على الرغم من أن لكل من هاتين الطريقتين نواحى الضعف الخاصة بها.

ب- الاتجاه المعارض لدور المدرس فى التعرف على الموهبة:-

ذكر بعض الباحثين أنه كثيراً ما يخطئ المدرسون وتشوب ملاحظاتهم الناحية الذاتية وقد لا يستطيع المدرس أن يتخلى عن تحيزه لتلميذ ما لأسباب لا علاقة لها بقدرة التلميذ أو موهبته، فقد يعتبر التلميذ الوديع أو التلميذ طلق اللسان موهوباً، حيث تبين من بحوث بعض العلماء أن المدرسين يفشلون فى الكشف عن نسبة كبيرة من الأطفال الموهوبين بسبب عوامل شخصية تؤثر فى حكمهم على التلاميذ، فقد وجد تيرمان Terman أن ١٥,٧٪ فقط مِنْ بين مَنْ اختارهم المدرسون كانوا موهوبين (حامد الفقى،١٩٨٣: ٣١)

كما يذكر هوتز وآخرون (Houtz, et al., 1983:168) أن تقديرات المعلم استخدمت بطريقة واسعة، غير أنها واجهت الكثير من النقد لعدم كفاءتها وتحيزها لبعض الطلاب. كذلك يرى جون وآرثر (John & Arthur, 1989:106) أن تقديرات المعلم من أفضل الطرق لتحديد الطالب ذى القدرة العالية أو الموهبة

الخاصة. إلا أن عدداً من المشكلات سوف يظهر لو اعتمد التحديد على تقديرات المعلم فقط، لذا ينبغي أن تُعضد تقديرات المعلم باستخدام طرق تحديد أخرى.

كذلك يرى جيفرث وهيرسكوفتس (Gefferth & Herskovits, 1991: 44) أن ترشيحات المدرسين تكون ممثلة لآراء شخصية أو لتحيز من بعض المدرسين. ويذكران طبقاً لتجربتهما الخاصة أن المدرسين يمكنهم التعرف على الأطفال الموهوبين مِنْ بين عدد كبير، إذا كان اهتمامهم ينادى بقليل من التقليدية وليس دائماً الأطفال أو التلاميذ الذين ينجزون بدرجة عالية والذين يكونون فى بعض الأحيان متسرعين ولكنهم يملكون الطاقات لإنجاز ما فوق المستوى العادى.

ويضيف كروبلى (Cropley, 1994: 17) أن النقد وجه إلى مقدرة المعلم على تحديد الأطفال الموهوبين لأن المعلمين يحددون الأولاد على حساب البنات من حيث الهدوء والمتاعب التى يسببونها. ومع ذلك فإن دراسات كثيرة أوضحت أنه عندما يتحدد للمعلمين تعريف واضح لبعض الخصائص التى يبحثون عنها مع شىء من التدريب، فإنهم يستطيعون الاختيار بدرجة كبيرة من الدقة.

ويذكر جالجر Gallagher (١٩٦٣: ٢٦-٢٧) أن عملية اكتشاف الموهوبين ليست سهلة هينة على المعلم، فكثير من مدرسى الفصل يخطئون فى هذه الناحية بدرجة كبيرة لأنهم أولا: قد يختارون أطفالاً يعتقدون أنهم من فئة الموهوبين ثم تثبت نتيجة الاختبار العقلى عكس ذلك، وثانيا: قد يستبعدون من فئة الموهوبين أطفالاً ثم تبين الاختبارات أنهم فعلاً موهوبون وهذا خطأ أبلغ خطراً من الخطأ الأول.

ويرى "جالجر" أن الخطأ الذى يقع فيه المدرس له سببان:-

الأول: أن المدرس يبحث عن قدرات معينة فى الطفل ظناً منه أن تلك القدرات من مواصفات الطفل الموهوب ويكون مخطئاً فى تقديره هذا.

والثانى: أن بعض الأطفال الموهوبين لا يكشفون عن ذكائهم فى الفصل بحيث يكون ملموساً لدى المدرس، فلا يدرك المدرس مواهبهم.

ويرى وايتمور "Whitmore " أن التوقعات غير الدقيقة التى يبديها المعلمون نحو المتفوقين أو الموهوبين تنشأ أساساً من عدم فهم لطبيعة الموهوبين وحاجاتهم وأن ذلك يُعرض هؤلاء الطلاب لكثير من المشكلات الأكاديمية والنفسية. (عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٠: ٩٩)

ونرى أن من الأسباب التى تحول دون التعرف على الطلاب الموهوبين من قبل المدرس الأسباب الآتية:-

- ✓ عدم كفاءة مدرس الفصل وتمكنه من المادة التى يدرسها.
- ✓ اهتمام المدرس بالتحصيل الأكاديمى وإثابة التلميذ عليه وفشله فى التعرف على قيمة المهارة أو الموهبة التى يتميز بها التلميذ.
- ✓ ضعف حساسية المدرس لاستجابة التلاميذ نحو إنتاج موهبة الطفل الموهوب وفشله فى تفهم التباين فى قدرات التلاميذ.
- ✓ قلة الإمكانيات والأدوات اللازمة وتعطل المتوافر منها ويرجع ذلك إلى عدم توافر مدرسين مؤهلين ومتخصصين للتعامل مع الإمكانيات والأدوات المتاحة.

ونشير كذلك إلى أن تقديرات المعلمين تعتبر من المحكات الذاتية الهامة والضرورية فى التعرف على الطلاب الموهوبين وذلك بحكم إعداده وتأهيله على أسس تربوية هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فتقديرات المعلم للتلاميذ ذات قيمة كبيرة، لأنها تصور جوانب من شخصية التلاميذ لا تستطيع الاختبارات تصويرها فالمدرس يستطيع ملاحظة سلوك التلاميذ فى الفصل وفى أثناء مناقشتهم له ومناقشتهم بعضهم بعضاً، كما يستطيع ملاحظة مدى إقبال كل منهم على تأدية ما يكلفهم به من أعمال ونوع الأعمال التى يفضلونها ودرجة إتقانهم لهذه الأعمال، كما يستطيع المعلم أن يلاحظ سلوك التلميذ مع زملائه ومدى تحمله مسئولية تنظيم الآخرين ودرجة قبول زملائه له أو نفورهم منه.

خامساً: تعريف القدرة اللغوية:- Verbal - Ability

يرى فؤاد البهى السيد (١٩٦٩: ٢٧٦) أن هذه القدرة تبدو بوضوح فى مقدرة بعض الأفراد على فهم الألفاظ أو التعبيرات اللغوية المختلفة ومعرفة مترادفات الكلمات وأضدادها، فهى لذلك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب اللغوى وبثروته اللفظية وبفهمه الدقيق لتباين الألفاظ واختلاف معانيها.

ويعرفها حامد العبد (١٩٧٦: ٢٤٦) بأنها " وحدة وظيفية لسلوك لفظى ظاهرى يشير إلى تجمع أساليب النشاط التعبيرى اللفظى ومعانى المفردات والكلمات والجمل ".

أما نادية عبدالسلام (١٩٨٣ : ٥) فقد أجرت دراسة شاملة لمكونات القدرة اللغوية، استهدفت تحديد المكونات العاملية للقدرة اللغوية. وقد عرفت القدرة

اللغوية بأنها " نوع من التكوين الفرضى نشتقه أو نستنتجه من أساليب الأداء التى تشترك فيما بينها فى تعاملها أو اعتمادها على استخدام اللغة والألفاظ والتى ترتبط فيما بينها ارتباطاً عالياً وثيقاً وتتمايز عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى التى لا تعتمد على اللغة والألفاظ ".

ويذكر إبراهيم وجيه (١٩٨٥ :١٩٦) "أن القدرة اللغوية تتعلق بأساليب الأداء العقلى الذى يتصل بمعرفة معنى الألفاظ اللغوية وتصنيفها وبالعلاقات التى بينها".

ومن تعريفات القدرة اللغوية أيضاً يذكر عبدالفتاح دويدار (١٩٩٧ :٣٠) تعريفاً للقدرة اللغوية بأنها "تتمثل فى مدى إمكانية تعامل الفرد مع الألفاظ واستخدامها بكفاءة للتعبير عن أفكاره وآرائه التى ينقلها إلى غيره من الناس منطوقة أو مكتوبة بشكل واضح، وكذلك فى طلاقة الفرد اللغوية وفى قدراته السريعة والدقيقة على فهم المعانى والأفكار لما يسمع ويقرأ عن غيره".

ويضيف حسنى الجبالى (١٩٩٧ :٧٠-٧١) أن القدرة اللغوية عُرفت بأنها "قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما "

وهذا التعرف يقرر مجموعة من الحقائق هى:-

١- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية.

٢- أن هذه القدرة مكتسبة وليست فطرية.

٣- أن هذه القدرة المكتسبة فى طبيعتها تتمثل فى نسق متعارف عليه بين أفراد مجتمع ما يطلق عليهم " الجماعة اللغوية".

٤- أن اللغة ليست غاية فى ذاتها وإنما هى أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتستقيم علاقاتهم وتسير أمور حياتهم.

ونتبنى في الدراسة الحالية تعريف " نادية عبدالسلام " للقدرة اللغوية وذلك لأنه تعريف شامل وجامع للقدرة اللغوية من الناحية النفسية باعتبارها نوعاً من التكوين الفرضى الذى نستنتجه من أساليب الأداء التى تشترك فيما بينها. أى أنها قدرة طائفية مركبة تحتوى على مجموعة من أساليب الأداء التى تظهر فى شكل عوامل خاصة للقدرة اللغوية. كما أنها تعتمد فى تعاملها على استخدام اللغة والألفاظ وهذا يميزها عن سائر القدرات الطائفية الأخرى مثل القدرة الاستدلالية أو الميكانيكية أو غيرها.

وسوف نعرض العوامل التى توصلت إليها دراسة نادية عبدالسلام وهى:-

١- عامل الفهم اللفظى	Verbal - Comperhension
٢- عامل طلاقة الكلمات	Word – Fluency
٣- عامل الطلاقة الارتباطية	Associational - Fluency
٤- عامل الاستدلال اللغوى	Verbal – Reasoning
٥- عامل الذاكرة اللغوية	Verbal – Memory
٦- عامل القواعد والهجاء	Grammar and Spelling
٧- عامل إدراك العلاقات اللفظية	Perception of Verbal relations

١- عامل الفهم اللفظي:- Verbal - Comperhension

يذكر سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٢ :٢٤٣) أن عامل الفهم اللفظى يتمثل فى الأداء العقلى الذى يتصل بفهم معانى الكلمات والمادة المكتوبة.

وقد ثبت وجود هذا العامل فى جميع دراسات القدرة العقلية وقد أشار ثرستون Thurstone إلى أنه أحد القدرات العقلية الأولية الواضحة وحدده برده للأفكار ومعانى الكلمات. ويقابل هذا العامل فى النموذج النظرى لبناء العقل لجيلفورد Cognition of Semantic units ويطلق عليه معرفة الوحدات السيمانتية وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل المعرفية فى النموذج النظرى لبناء العقل ويحدده بأنه القدرة على إدراك معانى الكلمات أو الأفكار. (نادية عبدالسلام،١٩٨٣ :٤٣)

وقد استخدمت بعض المؤلفات العربية تسمية أخرى لهذا العامل منها مثلاً تسميته بعامل الفهم اللغوى (مديحه محمد محمود، ١٩٩٠: ٣١). إلا أننا يرى أن هذه التعريفات للعامل - وإن اختلفت صياغتها - إلا أنها تؤكد أن المقصود بهذا العامل هو القدرة على فهم الأفكار ومعانى الكلمات.

ويرى جيلفورد Guilford أن هذا العامل يقاس بواسطة اختبارات لا تتطلب معرفة متعمقة ويبدو أن معرفة الكلمة تكون كافية. إد وجد أن مجموعة الاختبارات المتشبعة بهذا العامل توصى بأن الألفة بالكلمات يبدو أنها فعالة فى إعطاء هده الاختبارات علاقة بالعامل. (نادية عبدالسلام، ١٩٨٣: ٤٣).

٢ـ عامل طلاقة الكلمات:ـ Word - Fluency

يتعلق هذا العامل بالقدرة على تكوين الكلمات أو العبارات واسترجاعها بشروط معينة وتبدو هذه القدرة فى الأداء الذى يتميز بالطلاقة فى استخدام الألفاظ وهى تعتمد على تحديد مستوى الفرد فى ذكر الألفاظ التى تبدأ بحرف معين أو التى تنتهى بحرف معلوم وبذلك تدل على المحصول اللفظى الذى يستعين به فى حديثه وكتابته. (سيد خير الله ومصطفى زيدان،١٩٦٦: ٨٠).

ويذكر خليل ميخائيل معوض (١٩٨٠ : ٢٠٧- ٢٠٨) أن الطلاقة اللفظية تتمثل فى قدرة الفرد على استخدام الألفاظ بطلاقة، وسهولة ، ويسر وفى استخدام محصوله اللغوى فى حديثه ، وفى كتابته.

ويقدم إبراهيم وجيه (١٩٨٥ : ١٩٨) تعريفاً للطلاقة اللفظية بأنها " تختص بالأداء العقلى الذى يتعلق بتكوين الكلمات ومحصول الفرد فيها وذكر كلمات معينة بطريقة سريعة عندما يُطلب من الفرد مثلاً أن يكّون كلمة من حروف معينة أو يذكر كلمات تبدأ بحرف معين أو تنتهى بحرف معين.

ويعرف رويس Royce الطلاقة اللفظية بأنها "سهولة إنتاج كلمات محددة التركيب بصرف النظر عن المعانى التى تتضمنها هذه الكلمات". كما قدم باولك Pawlikek تعريفاً آخر للطلاقة اللفظية بقوله "إن الطلاقة اللفظية تتناول القدرة على سرعة إنتاج كلمات ذات تركيبات معينة أو متطلبات محددة". (مديحة محمد محمود، ١٩٩٠: ٣٣).

أما نادية عبدالسلام (١٩٨٣: ٤٥) فتعرف الطلاقة اللفظية بأنها " قدرة الفرد على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات فى زمن محدد وفقاً لمستلزمات بنائية محددة تفرض تقييداً معقولاً على الاستجابة ".

ويقابل هذا العامل فى النموذج النظرى لبناء العقل لجيلفورد الإنتاج التباعدى للوحدات الرمزية Divergent Production of Symbolic units وحدده بأنه " القدرة على إنتاج كلمات تحقق مستلزمات بنائية معينة تفرض قيوداً معقولة على الاستجابة ". (نادية عبدالسلام،١٩٨٣: ٤٤).

ولقد أوضح ثرستون Thurstone أن هذا العامل يتميز بوضوح عن عامل الفهم اللفظى الذى يتعلق بفهم الكلمات. فعلى الرغم من وجود ارتباط بين هذا العامل وعامل الفهم اللفظى مقداره ٠.٤٢ فى الدراسات التى قام بها ثرستون عام ١٩٤١ إلا أن هاتين القدرتين متمايزتان الواحدة عن الأخرى تماماً. فمن الممكن أن يكون الفرد قادراً على أن يكون كلمات بسرعة مع فهمه الضئيل لمعانى تلك الكلمات. كما أن هناك أفراداً يعانون من صعوبة فى التعبير عن أفكارهم الخاصة ولكنهم يجدون سهولة فى تفهم المادة المكتوبة (سيد محمد خير الله و محمد مصطفى زيدان،١٩٦٦: ٨١).

٣- الطلاقة الارتباطية:- Associational - Fluency

يُعد عامل الطلاقة الارتباطية من مكونات القدرة اللغوية ويطلق عليه " طلاقة التداعى" وكان هذا العامل كامناً فى نتائج ثرستون المبكرة، إلا أنه لم يستخلصه فى تحليله النهائى، وتقيسه اختبارات التداعى المقيد ويستدعى إنتاج مجموعة من الأشياء والتى تتصل على نحو ما بشىء معين، كأن يطلب من المفحوص أن يذكر الكلمات التى لها نفس معنى كلمة (حسن) وكلمات يكون عكسها كلمة (صعب)

وفى هذه الحالات فالاستجابات الناتجة تكون لإكمال إحدى العلاقات وتتضمن المحتوى الخاص بالمعنى.(جابر عبدالحميد،١٩٨٤ :١٥٩)

ويقابل هذا العامل فى النموذج النظرى لبناء جيلفورد Guilford الإنتاج التباعدى للعلاقات السيمانتية Divergent Production of Semantic relations وقد حدده بأنه " القدرة على إنتاج علاقات كثيرة أو ارتباطات مناسبة فى المعنى لفكرة معطاة". (نادية عبدالسلام، ١٩٨٣ :٤٦).

وقد عرفته نادية عبدالسلام (١٩٨٣: ٤٦) بأنه "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات وفق شروط خاصة فى المعنى". كما ترى أن عامل الطلاقة الارتباطية ربما يتميز عن عامل الفهم اللفظى فى أنه يؤكد على إنتاج الكلمات أكثر من معرفتها.

٤. عامل الاستدلال اللغوى:. Verbal - Reasoning

توصل ثرستون فى دراسته عن القدرات العقلية الأولية إلى عامل يسمى بعامل الاستقراء Induction وكانت أفضل مقاييسه اختبار سلاسل الأعداد. وفى دراسة عاملية لاحقة لم يجد ثرستون إلا عاملاً واحداً وهو الاستقراء. (سيد أحمد عثمان و فؤاد أبو حطب، ١٩٧٢ :٧٧)

ورغم أن عامل الاستدلال قد تأكد وجوده فى عدد كبير من البحوث العاملية إلا أنه أقل وضوحاً من الناحية السيكولوجية، أما عامل الاستنباط فقد تأكد وجوده فى بعض الأبحاث وهو عبارة عن القدرة على التحقق من صحة استنباط معين بتطبيق المبادئ العامة على الحالات الفردية، أما عامل الاستقراء فهو يتعلق

بالانتقال من الخاص إلى العام في صورة اكتشاف القاعدة أو المبدأ في مادة معينة ثم تطبيقها تطبيقاً صحيحاً. (نادية عبدالسلام، ١٩٨٣: ٥٠).

وقد تم تعريف عامل الاستدلال اللفظي في بحث نادية عبدالسلام (١٩٨٣: ١٦٤) بأنه "القدرة على استخلاص النتائج من مقدمات معطاة في صورة لفظية".

٥- عامل الذاكرة اللغوية:- Verbal - Memory

ثَبُتَ وجود هذا العامل في أبحاث ثرستون Thurstone كما توصل إليه أيضاً بحث كيلي Kily وتبدو هذه القدرة في كل نشاط عقلي معرفي يتميز بالتذكر المباشر الذي يعتمد على الاقتران القائم بين كلمة وأخرى أو بين عدد وآخر أو بين كلمة وعدد.

ويقابل هذا العامل في نموذج جيلفورد عامل ذاكرة العلاقات الرمزية Memory For Symbolic relations. وقد حدده بأنه " القدرة على تذكر أشياء أو وحدات من مادة مرتبطة حيث يكون للمعنى أهمية قليلة أو لا أهمية له. (نادية عبدالسلام،١٩٨٣: ٤٩: ٥٠)

وتعرفه نادية عبدالسلام (١٩٨٣: ١٦٤) بأنه " القدرة على تذكر أشياء أو وحدات من مادة مرتبطة حيث يكون للمعنى أهمية قليلة أو لا أهمية له".

٦- عامل القواعد والهجاء:- Grammar and Spelling

يتعلق هذا العامل بمعرفة الفرد للجملة من حيث هي وحدة ومن حيث إنها تحمل معنى معيناً. ويتطلب هذا بدوره معرفة سابقة بالقواعد النحوية للتركيبات اللغوية.

وتعرفه نادية عبدالسلام (١٩٨٣: ٥١) بأنه " القدرة على اكتشاف الأخطاء النحوية والهجائية وتصحيحها ".

٧- عامل إدراك العلاقات اللفظية:- Perception of Verbal relations

يتعلق هذا العامل بالقدرة على إدراك العلاقات بين الألفاظ، ومن الاختبارات التى تقيس هذا العامل إلى حد كبير اختبارات التناسب على أنواعها المختلفة كالتشابه والتضاد وعلاقة السببية وعلاقة الجزء والكل. (سليمان الخضرى الشيخ، ١٩٨٢ :٢٤٧) .

وتعرفه نادية عبدالسلام (١٩٨٣: ١٦٤) بأنه " يتمثل فى قدرة الفرد على فهم العلاقات بين الألفاظ والعبارات اللغوية ".

الفصل الثالث :

الدراسات السابقة وفروض الدراسة



إن رعاية الأطفال والطلاب الموهوبين لم تلق الاهتمام فى المجتمع المصرى - لا من حيث وسائل اكتشافهم والتعرف عليهم ولا من حيث خصائصهم وسماتهم- باستثناء بعض الدراسات وجهود بعض الباحثين الذين اهتموا بذلك، لذا فإننا نواجه نقصاً فى الدراسات التى اهتمت بالموهبة والموهوبين، بينما وجد الكثير من الدراسات التى اهتمت بالمتفوقين والمبتكرين وسوف نعرض منها ما يرتبط بموضوع الدراسة الحالية.

ومن ثم فإن هذا الفصل يتضمن عرضاً مختصراً لبعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ثم يعقب هذا العرض مناقشة لهذه الدراسات من حيث النتائج للاستفادة منها فى الدراسة الحالية، وفى نهاية الفصل صيغت الفروض التى تحاول الدراسة الحالية أن تتحقق من صحتها.

وينقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام رئيسة:-

القسم الأول: الدراسات السابقة:

وقد تم تصنيف الدراسات السابقة فى مجموعتين هما:

أولاً: دراسات اهتمت بالتعرف على الموهبة.

ثانياً: دراسات اهتمت بدراسة فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف على الموهوبين.

القسم الثانى: مناقشة الدراسات السابقة.

القسم الثالث: فروض الدراسة الحالية.

القسم الأول: الدراسات السابقة.

أولاً: دراسات اهتمت بالتعرف على الموهبة.

دراسة شيرمان (Chairman, 1972):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على القلة الموهوبة من تلاميذ الصف الثانى باستخدام بطارية مختارة من الاختبارات المقننة ومقاييس التقدير وتكونت العينة من (٢٩٩) تلميذاً على النحو التالى: (١٢٧) تلميذاً زنجياً، (٨٥) تلميذاً مكسيكياً (الملونين)، (٨٧) تلميذاً أبيض.

وقد طبق شيرمان على هذه العينة الاختبارات الآتية: اختبار تناسق الصور الحركية المقنن لبيرى Beery، ومقياس تقدير المعلم للتلاميذ، ومقياس وكسلر Wechsler لذكاء الأطفال، واختباراً تحصيلياً فى القراءة، واختباراً تحصيلياً فى الحساب.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:-

- ✓ أن مقياس تقدير المعلم للتلاميذ ومتوسطات درجات التلاميذ تعرفا على نفس العدد من التلاميذ المرشحين كموهوبين فى كل المجموعات.
- ✓ أن الاختبارات المقننة (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار تناسق الصور الحركية لبيرى، واختبار القراءة التحصيلى واختبار الحساب التحصيلى) تعرفت على عدد أكبر من التلاميذ المرشحين كموهوبين فى مجموعة البيض عن مجموعتى الزنوج والملونين.

✓ أما عن الفروق بين الزنوج والملونين، فقد حصل الزنوج على أعلى درجات في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، بينما حصل الملونون على الدرجات العليا في اختبار الحساب التحصيلي.

وقد أوصت الدراسة بوضع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال واختبار القراءة التحصيلي في الاعتبار عند وضع بطارية تهدف إلى التعرف على الموهوبين.

دراسة كامنجز (Cummings , 1979):-

هدفت هذه الدراسة إلى:-

١- فحص ما إذا كانت قائمة كامنجز Cummings لخصائص الأطفال الموهوبين يمكن أن تستخدم كطريقة غير تقليدية للتمييز بين التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين وخاصة المختلفين ثقافياً.

٢- فحص ما إذا كانت القائمة تميز بين الموهوبين الذين تم تحديدهم بواسطة اختبار الذكاء والذين تم تحديدهم بواسطة محك بديل.

٣- تحديد ما إذا كانت فقرات القائمة تستطيع التمييز بين التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين داخل المجموعات العرقية الخمس التي تم فحصها وهي: (البيض، والزنوج، والصينيون، والأسبان والملونون).

وتكونت عينة الدراسة من (٥١٦) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس واستخدم المدرسون لتسمية الأطفال الموهوبين وتحديدهم لبرنامج الموهوبين قائمة

كامنجز Cummings وقد رشح المدرسون من خلال القائمة (٢٦١) تلميذاً من بين (٥١٦) تلميذاً على أنهم موهوبون.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك (١٢: ١٨) فقرة فى القائمة تميز بين التلاميذ الموهوبين والتلاميذ غير الموهوبين فى المجموعات الخمس التى تضمنتها الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام القائمة يعتبر إضافة إلى طرق التقييم التقليدية وأن ذلك سوف يساعد فى تحديد بعض التلاميذ الذين لم يتم اختيارهم على أساس نتائج اختبار الذكاء، بالإضافة إلى سهولة استخدام القائمة.

دراسة سكرجس وكوهن (Scruggs and Cohn, 1983):-

كان موضوع هذه الدراسة خصائص التعلم لدى الطلاب الموهوبين لفظياً. واستهدفت الدراسة تقديم معلومات فيما يتصل بالفروق المتوقعة فى سمات التعلم بين الموهوبين لفظياً والعاديين.

واشتملت عينة الدراسة على عدد (٢٩) طالباً من مجموع (٣٨) طالباً التحقوا بأحد مقررات الكتابة فى البرنامج الصيفى فى جامعة "وسترن" Western والذين تطوعوا للاشتراك فى هذه الدراسة، وتأهل الطلاب لهذا المقرر الخاص بالحصول على (٢٧٠) درجة على الأقل فى الجزء اللفظى من اختبار الاستعداد المدرسى.

وأشارت النتائج إلى أن الدراسة لاتقدم دليلاً على أن الطلاب الموهوبين لفظياً يتعلمون بطريقة تختلف نوعياً عن الطلاب العاديين. ويعنى ذلك أن نفس الاستراتيجيات التى تسهل التعلم اللفظى للموهوبين هى التى تسهل التعلم اللفظى

لغير الموهوبين وبدرجة متشابهة، ويبدو أن العامل الأساسى الذى يميز الموهوبين هو المعدل الكبير لاكتسابهم المعرفة وتخزينها وهذا مما أدى إلى اعتقاد الآباء والمربين أن هؤلاء الأطفال يستخدمون استراتيجيات مختلفة فى التعلم، وتشير نتائج الدراسة إلى أن هذا الاعتقاد قد لا يكون صحيحاً.

دراسة تومسك ورانكن (Tomsic and Rankin , 1985):

كان موضوع هذه الدراسة اختيار الأطفال الموهوبين باستخدام اختبار سلسون للذكاء Slosson Intelligence Test (Sit) واستهدفت تقييم خصائص معايير هذا الاختبار لسنة ١٩٦١ بمعايير أخرى مغايرة لسنة ١٩٨١.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٣) تلميذاً، (٣٥٠) من الذكور، (٣٣٣) من الإناث من تلاميذ الصف السادس الملتحقين ببرنامج الموهوبين.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتى:-

- ✓ كشفت نتائج تطبيق معايير ١٩٦١ أنه تم اختيار (٩٠٪) من الطلاب (٦١٦) كمرشحين لبرنامج الموهوبين باستخدام اختبار سلسون للذكاء بمفرده، بينما أظهرت نتائج تطبيق معايير ١٩٨١ أن (٦٧٢) من التلاميذ حصلوا على درجات منخفضة من ١: ١٥ درجة وأن طفلين فقط حصلا على درجات عالية على معايير ١٩٨١ وأن تسعة أطفال لم تظهر أية تغييرات فى درجاتهم، كما أشارت النتائج إلى أنه يوجد أثر دال للعمر، فكلما ازداد العمر الزمنى للطفل قلت درجته باستخدام معايير ١٩٨١ عنها عند استخدام معايير ١٩٦١.

✓ كما أوضحت النتائج ضرورة التحقق من صدق اختبار سلسون للذكاء وذلك بمقارنته ببعض المقاييس الأخرى مثل استانفورد - بينيه، وتعتبر هذه خطوة أساسية قبل استخدام اختبار سلسون كمقياس صادق للموهبة.

دراسة حسنين الكامل (١٩٨٥):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية معلمى التعليم الأساسى فى تمييز المتفوقين والمتأخرين دراسياً فى مرحلة التعليم الأساسى وتم استخدام أداتين هما:-

استفتاء المعلمين لشخصية التلاميذ من إعداد حسنين الكامل واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكى صالح.

واشتملت الدراسة على عينة قوامها (٢٥٠) تلميذاً من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن من الحلقة الثانية للتعليم الأساسى وتكونت العينة من مجموعتين: مجموعة المتفوقين دراسياً وعددهم (١٠٠) تلميذ وتلميذة ومجموعة المتأخرين وعددها (١٥٠) تلميذاً وتلميذة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يميزون التلاميذ المتفوقين دراسياً عن أقرانهم المتأخرين دراسياً بمجموعة من الصفات أهمها: المثابرة، والاستمرار فى العمل، والتعاون، والذكاء، والتفكير الإنتاجى، والتكيف، والعلاقات الاجتماعية الناجحة، والصحة الجسمية والوعى الذاتى.

وبخصوص الفروق بين الجنسين، لم يتمكن المعلمون من تمييز المتفوقين دراسياً من الجنسين حيث أوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق واضحة فى

تمييز المعلمين للمتفوقين دراسياً من الجنسين. بينما أمكنهم تمييز التلاميذ الذكور والإناث المتأخرين دراسياً فى بعض أبعاد الاستفتاء وهى: الاستعداد العقلى والتفكير الإنتاجى، والتذكر، وسلوك العمل، والمثابرة، والوعى الذاتى.

دراسة نازار (Nazar , 1989):-

تمثل موضوع هذه الدراسة فى ملاحظات المدرسين والآباء للخصائص السلوكية لتلاميذ الصف الثالث الموهوبين فى الكويت واستهدفت وصف هؤلاء التلاميذ على أساس خصائصهم السلوكية كما نقلت عن آبائهم ومدرسيهم.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذ، (١٥٠ ولداً، ١٥٠ بنتاً) وأمهاتهم وعددهم (٣٠٠) ومدرسيهم وعددهم (١٤٢). وقد استخدمت الباحثة أداتين: الأولى مصفوفة رافين Raven لقياس القدرة العقلية والثانية مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين عقلياً من إعداد رنزولى وآخرين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن (٥٨٪) من التلاميذ حصلوا على نسبة مئوية من ٧٥: ٩٠٪، (٣٢٪) من التلاميذ حصلوا على نسبة مئوية ٩٠ :٩٥٪ و(٩٪) فقط تعدوا ٩٥٪ وتعبر هذه النسب عن درجات التلاميذ على مصفوفة رافين Raven . كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين التقديرات التى أعطاها المدرسون والتقديرات التى أعطتها الأمهات لعينة الدراسة الكلية حيث وجد أن (٦٦) تلميذا (٢٢٪) موهوبون فى مجال التعلم، (٤٥) تلميذا (١٥٪) موهوبون فى مجال الدافعية، (٥١) تلميذا (١٧٪) موهوبون فى مجال الابتكار،(٤١) تلميذا (٧و١٣٪) موهوبون فى مجال القيادة و (١١) تلميذا فقط موهوبون فى المجالات الأربعة وقد

أوضحت نتائج الدراسة أن محك الذكاء وحده لا يمكن اعتباره مؤشرا كافيا للخصائص السلوكية المنتقاة.

دراسة واترز (Waters,1990):-

استهدفت هذه الدراسة تقييم أداة جديدة وهى قائمة سلفرمان وواترز للتعرف على الأطفال الموهوبين فى سن المدرسة الأولية لتحديد ما إذا كانت القائمة صادقة فى التعرف على الموهبه أم لا ؟ وطبق واترز الدراسة وهى: اختبار القدرات المعرفية وقائمة سلفرمان وواترز على عينة الدراسة التى تكونت من (٥١٣)من أطفال الحضانة والصفوف من الأول حتى السادس بالمدرسة الابتدائية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- ✓ كان المدرسون المشاركون فى هذه الدراسة أكثر ميلا لتقدير تلاميذهم اعتمادا على التحصيل الدراسى أكثر من الآباء.
- ✓ وجد باستخدام اختبار القدرات المعرفية أن قائمة سلفرمان وواترز غير فعالة وأنه لا يمكن التنبؤ بالموهبة بواسطتها وتوقعت الدراسة أن تظهر المقارنات المستقبلية بين قائمة سلفرمان وواترز والأدوات التى سيستخدمها الباحثون للتعرف على الموهبة نتائج إيجابية.
- ✓ كذلك أظهرت النتائج أن قائمة سلفرمان وواترز لا يمكن استخدامها بمفردها للتعرف على التلاميذ الموهوبين وأنه يمكن تطبيق القائمة للتعرف على الاستعداد لدى الأطفال ذوى المستويات المختلفة من القدرة.

دراسة برمديز وراكوف (Bermudez and Rakow, 1990):-

موضوع هذه الدراسة تحليل ملاحظات المدرسين لإجراءات التعرف على الطلاب الأسبان المتفوقين والموهوبين المهرة فى اللغة الإنجليزية. واستهدفت الدراسة تحديد مستوى المدرسين ومدى إدراكهم لسلوكيات الطلاب الأسبان الموهوبين / المتفوقين فى اللغة الإنجليزية.

وتكونت عينة الدراسة من عدد (١١٥) مدرسا من مدارس مختلفة من منطقة العاصمة فى الجنوب الغربى من الولايات المتحدة الأمريكية وطبق على هذه العينة استفتاء من إعداد أوترى وإيستس (Autrey& Estes) بعنوان: تقييم إجراءات التعرف على الطلاب الأسبان الموهوبين / المتفوقين فى اللغة الإنجليزية. ويتكون الاستفتاء من (١٨) فقرة، أمام كل فقرة خمسة اختيارات (أوافق بشدة، أوافق محايد، أرفض بشدة، أرفض) ويبلغ معامل ثباته باستخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون الصيغة (٢٠) ٨٦. ٠.

وكان الغرض من هذا البحث دراسة العوامل الستة التى يدور حولها المقياس المستخدم فى الدراسة والتى نتجت عن التحليلات الإحصائية وهى: تحديد الإجراءات، الاتصال باللغة الثانية، دور الخبرة فى إنجاز اللغة الثانية، درجة الصعوبة فى اكتساب اللغة الثانية، تأثير الأخطاء فى اكتساب اللغة الثانية وتعلمها ودور اللغة الأولى فى اكتساب وتعلم اللغة الثانية.

وأوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد أية فروق هامة بين مدرس اللغة الثانية وبين مدرس المواد الأخرى فى العامل الثانى وهو الاتصال باللغة الثانية والعامل

الثالث وهو دور الخبرة فى اكتساب اللغة الثانية وتعلمها وبالنسبة للعامل الأول "تحديد الإجراءات" فقد بدا مدرسو اللغة الثانية أكثر تحيزا فى استخدام الأدوات المقننة والإجراءات الموقفية فى إجراءات التعرف على موهبة الطلاب المتفوقين فى اللغة الإنجليزية من مدرسى المواد الأخرى.

ومن الاستنتاجات الهامة لنتائج هذه الدراسة أنها أشارت إلى أنه يجب أن تأخذ الإجراءات المحددة للتعرف على الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى اللغة الإنجليزية فى اعتبارها العوامل اللغوية والثقافية والسلوك، لأن هذه العوامل هى التى تحافظ على الموهبة وتحميها عند هؤلاء الطلاب. كما أشارت النتائج إلى أن المدرسين الذين يساعدون فى عملية تنمية المهارات اللغوية هم أنفسهم يحتاجون إلى تدريبات من أمثلتها: ملاحظة سلوك الطلاب ومقابلة الطلاب والوالدين وهيئة التدريس الأخرى فى المدرسة وذلك من شأنه أن يزيد من إمكانية التعرف على الطلاب الموهوبين.

دراسة أبرامس (Abrams,1992):-

استهدفت هذه الدراسة فحص تأثيرات التقييم متعدد الأبعاد على تحديد الطلاب الموهوبين داخل المدينة وأيضا فحص تأثيرات التقييم متعدد الأبعاد على اختيار طلاب الحضر للتعليم الخاص بالموهوبين وقد استخدم الباحث محكات متعددة للتعرف على الموهوبين هى: مقياس وكسلر لقياس الذكاء، والتحصيل وتقديرات الآباء والمدرسين والطلاب.

وأظهرت نتائج الدراسة أن استمارات ترشيح المدرسين تعتبر محكا يضاف إلى محكات التمييز بين المجموعات الموهوبة والمجموعات غير الموهوبة مثلها فى ذلك مثل مقياس وكسلر للذكاء. كما أشارت نتائج الدراسة أن طلاباً كثيرين موهوبين يمكن ألا يقدروا كموهوبين بسبب الاعتماد على المحكات التقليدية فقط وأن عددا متزايدا من الطلاب تم التعرف عليهم كموهوبين من خلال استخدام التقييم متعدد الأبعاد أكثر من استخدام مقياس وكسلر بمفرده.

دراسة محمد وليد البطش وفاروق الروسان (١٩٩١):-

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التكوين العاملى للصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة. وقد قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (١٩٤) مفحوصا من الجنسين يمثلون الفئات العمرية من (٣-٦) سنوات. وقد عولجت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق إحصائيا بطريقة العوامل الرئيسة وباستخدام المحاور المتعامدة.

وأشارت نتائج التحليل العاملى إلى ظهور خمسة عوامل رئيسة استقطب كل منها نسبة من التباين الكلى للمقياس وهذه العوامل هى:-

١- تعدد الاهتمامات (٤٩و ٢٤ ٪).

٢- اللعب الهادف والقبول الاجتماعى (٧٢ و٢٥ ٪).

٣- التفكير التخيلى (٢٤و ٢٠٪).

٤- الاستقلالية فى التفكير والمثابرة (٥٠و١٨و٪).

٥- الأصالة فى التفكير (٦٦و ١٠٪).

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات التى اهتمت بتحليل مكونات الموهبة والأبعاد التى تمثلها وتتمشى هذه الدراسة مع الاتجاه المتعدد فى الكشف عن الموهبة وتسهم فى التعرف على الموهبة بصورة أكثر شمولية وفعالية معتمدة فى ذلك على تقديرات المدرسين للخصائص الممثلة لأبعاد الموهبة.

دراسة بهنكى (Behnke, 1993):-

كان موضوع هذه الدراسة تحديد تلاميذ روضة الأطفال لبرامج الموهوبين باستخدام اختبار كاتل Cattel للذكاء واختبار القدرات المعرفية (Cog AT) وقد طبق بهنكى الاختبارين على عينة من أطفال الروضة عددها (٩٦٠) طفلاً وقسمنا العينة إلى (١٢) مجموعة على أساس الحالة العرقية والمستوى الاقتصادى والاجتماعى.

وأوضحت نتائج الدراسة أن كل الفروق الخاصة بالموهوبين والموهوبين فائقى الموهبة دالة إحصائياً عند مستوى (١٠٠و٠) لصالح طلاب روضة الأطفال عن فائقى الموهبة حيث تم تحديدهم كموهوبين بواسطة اختبار كاتل أكثر منه بواسطة اختبار كوجات.

وعلى الرغم من أن الكثير من التلاميذ تم التعرف عليهم كموهوبين باستخدام اختبار كاتل للذكاء إلا أن الدراسة لا توصى باستخدام اختبار كاتل بمفرده.

دراسة هانى (Hany, 1993):-

موضوع هذه الدراسة هو "كيف يتعرف المدرسون على الطلاب الموهوبين: التصنيف القائم على المفاهيم أو الخصائص المميزة". حيث استهدفت الدراسة فحص ما يقوم به المدرسون عندما يقررون ما إذا كان التلميذ موهوبا أم لا ؟ وقد اقتصر تساؤل البحث على كيفية التمييز بين التلاميذ الموهوبين عن التلاميذ فوق المتوسط.

وقام معد الدراسة بتصميم استفتاءين قام بالإجابة عنهما (٣٧) مدرسا يعملون فى مدارس ابتدائية فى ولاية " بادين فيرتيمبرج Baden Wurttemberg" بألمانيا. وسئل المدرسون فى الاستفتاء الأول ما إذا كان أحد منهم يعرف على الأقل ثلاثة تلاميذ موهوبين وثلاثة فوق المتوسط من خلال عملهم بالتدريس، وطلب منهم وصف هؤلاء التلاميذ الستة طبقا لعشرة أبعاد تم اختيارها من الدراسات السابقة واحتوى الاستفتاء الثانى على نماذج وصفية لثلاثين تلميذا كل منها فى ورقة مستقلة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن:

- ✓ وجهة نظر المدرسين لتمييز جوانب وأنماط الموهبة موجودة، وأنه يجب التسليم بأن المدرسين لديهم عادة مفهوم ذو جانب واحد للموهبة وأن الخبرة الطويلة لدى المدرسين تمكنهم من التمييز بين أنواع الموهبة.
- ✓ المدرسين فى تصنيفهم للتلاميذ - خاصة عندما يتعرفون على الموهوبين منهم - لا يعتمدون على صفات التلاميذ الفردية ولكنهم يبدون اهتماما أكثر

بالصفات النموذجية التى قد تبرز علاقات التأثير والتأثر والتى ربما يمكن توقعها على أساس نظرتهم الشخصية أيضا.

✓ الصفات المختارة تقدم قاعدة لتصنيف المدرسين للتلاميذ الموهوبين أو التلاميذ فوق المتوسط ومن الصفات التى ذكرها المدرسون كأهم عوامل تميز الموهوبين. فهم المواد الجديدة بسرعة، القدرة على اكتشاف حلول غير عادية والقدرة على حل المشكلات.

دراسة أسامة معاجينى ومحمد هويدى (١٩٩٥):-

استهدفت الدراسة الكشف عن الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين فى المرحلة الإعدادية باستخدام أداة غير تقليدية وهى مقياس " تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين عقليا " من إعداد رنزولى وآخرين (Renzulli, et al, 1977) والذى قام الباحثان بترجمته وتقنينه.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً و(٣٩) طالبة، طبقنا عليهم مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين عقليا واستبيان اختيار الزملاء فى الفصل.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٠١و٠) على جميع أبعاد المقياس لصالح الطلبة المتفوقين وهذه النتيجة لم تتأثر بعامل اختلاف الصفوف الدراسية، كما أظهرت النتائج أنه يمكن الحكم على صلاحية هذا المقياس فى الكشف عن الطلبة المتفوقين. إلا أن هذا لايعنى إمكان الاقتصار

عليه فقط أو الاستعاضة به عن نتائج الأدوات شائعة الاستخدام فى الكشف عن قدرات الطلاب المتفوقين، ولكن اعتباره الخطوة الأولى فى عملية التعرف.

ثانياً: دراسات اهتمت بدراسة فعالية الأدوات الموضوعية المستخدمة فى التعرف على الموهوبين:

دراسة عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٤):-

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم مقياس للتعرف على المبتكرين فى مجال العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية وإلى دراسة مدى صدق المقياس وقد استخدم الباحث عينتين لدراسة مدى صدق المقياس. تكونت العينة الأولى من خمسة وعشرين عالماً من علماء البيولوجيا فى أحد المراكز العلمية الملحقة بجامعة ميتشجان آن أربر وجميعهم من الذكور وتكونت العينة الثانية من خمسة عشر طالباً من المسجلين لدرجة الدكتوراه فى قسمى الطبيعية والكيمياء بنفس الجامعة.

وقد احتوى المقياس على سبع وعشرين فقرة تمثل المتطلبات الأساسية للإنتاج الابتكارى بما يتفق مع إطار الدراسة النظرى وتعبر عن الكفاءة الأكاديمية والكفاءة التقنية، وإدراك نقاط الضعف والقوة فى مجال التخصص، والطلاقة والمرونة والأصالة فى التفكير وسمات المبتكرين التى أشارت إليها الدراسات السابقة.

وأشارت النتائج إلى وجود عدد كبير من العلاقات بين المحك المستخدم وهو إنتاج العالم بمواصفات الثلاثة (وهى: الجدة، والمغزى واستمرارية آثار الإنتاج) وفقرات المقياس المقترح. إذ نجحت (١٩) عبارة فى الارتباط بالمحك بمعاملات

ارتباط ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١). في حين فشلت ثماني عبارات في الارتباط بالمحك . وقد فشلت خمس من هذه العبارات الثماني في الارتباط بالدرجة النهائية للمقياس.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين الدرجة النهائية للمقياس والمحك المستخدم، إذ بلغ معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الأولى في مقياس التقدير والتصنيف الذي أجرى إلى مبتكرين وغير مبتكرين (٠.٨٢) وكان دالاً عند مستوى (٠.٠١).

دراسة هوتز وآخرين (Houtz, et al,1983) :-

أجرى هوتز ورفاقه هذه الدراسة بهدف اختبار القيمة التنبؤية لتقديرات المعلمين لابتكارية التلاميذ على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الفائقين من إعداد رنزولي وآخرين من خلال أداء التلاميذ على اختبارات الابتكار (جليفورد وتورانس) بعد فتره مدتها عامان.

وقد طبق الباحثون الأدوات التالية: "اختبار أوتيس - لينون Otis - lennon للذكاء واختبار ميتروبوليتان Metropolitan للتحصيل واختبارات تورانس للطلاقة، ومقياس الابتكارية الفرعي لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين وستة اختبارات تجريبية تم صياغتها على نمط مجموعة اختبارات جيلفورد للابتكارية تقيس المرونة التلقائية، والطلاقة الفكرية والطلاقة التعبيرية على عينة الدراسة التي اشتملت على (٥٠ طفلاً، ٢٦ ولداً، ٢٤ بنتاً) من ثلاثة فصول في مدرسة ابتدائية.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط دال بين أى من تقديرات المعلمين ومقاييس تورانس، وبعد ضبط الذكاء والتحصيل لم تكن تقديرات المعلمين ذات ارتباط دال بمقاييس تورانس للتفكير الابتكارى، فيما عدا الارتباط السالب بين الفقرة: حساس للجمال ويهتم بالخصائص الجمالية للأشياء والطلاقة (ر= - ٠.٣٥) وهى دالة عند مستوى (٠.٠٥) وأرجع الباحث ذلك إلى صغر حجم العينة (ن= ٥٠) تلميذاً فى ثلاثة فصول من الصف الرابع.

كما أشارت النتائج إلى أن هناك بعض الأدلة فى الدراسة على الصدق طويل الأجل لمقياس جيلفورد وتورانس فى المعنى التنبؤى على الأقل، بينما لم يوجد دليل للصدق فيما يتعلق بمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين، كما أن المقياس يحتاج إلى عينة أكبر حتى يظهر مقدرة تنبؤية لها دلالتها.

دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨):-

كان غرض هذه الدراسة تحديد مدى قدرة المعلم على التعرف على التلاميذ المبتكرين من خلال ملاحظة سلوكهم ورصد القيمة التنبؤية لتقديرات المعلمين لابتكارية التلاميذ على مدى عام كامل.

وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) تلميذاً اختيروا عشوائياً من فصول الصف الرابع (٧٠ تلميذاً، ٧٤ تلميذة) وعشرة من المعلمات قمن بالتدريس لهؤلاء التلاميذ أربع سنوات متتالية. وطبقت على عينة الدراسة الأدوات التالية: قائمة سمات التلميذ المثالى لتورانس، مقياس المستوى الاجتماعى - الاقتصادى من إعداد كمال دسوقى ومحمد بيومى، اختبار التفكير الابتكارى من إعداد تورانس باستخدام

الصور (الصورة ب) واختبار أوتيس-لينون Otis- lennon للقدرة العقلية (المستوى الابتدائى).

ولم تؤيد النتائج فرض الدراسة والذى نص على أنه "يوجد ارتباط موجب ودال إحصائياً بين تقديرات المعلمات لتلاميذهن على قائمة سمات التلميذ المثالى وأداء هؤلاء التلاميذ على اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى بعد فترة مدتها عام". حيث لم تكن الارتباطات دالة فيما عدا الطلاقة للعينة الكلية فكانت دالة عند مستوى (٠.٠٥).

وقد أرجع معد الدراسة هذه النتائج إلى أن السمات التى اختارتها المعلمات لوصف تلاميذهن تعكس تصورهن للتلميذ المثالى ومعظم هذه السمات ذات وزن قليل فى الإسهام فى الابتكارية، فى حين كانت السمات الاقل تكراراً هى التى تميز الشخصية المبتكرة ويعكس هذا أيضاً ما ثبت من أن اتجاه المعلمات نحو الطفل المبتكر سلبى فى الأساس مما أثر فى القيمة التنبؤية لتقديراتهن لابتكارية تلاميذهن.

دراسة فاروق الروسان وآخرين (١٩٩٠):-

كان موضوع هذه الدراسة "تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد Prid للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة". واستهدفت الدراسة التعرف على دلالات صدق وثبات وفاعلية الصورة الأردنية المعدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين وتكونت عينة الدراسة من (١٩٤) طفلاً وطفلة يمثلون عدداً من رياض الأطفال فى منطقة عمان الكبرى.

وقد استخدم فى هذه الدراسة أداتان هما: الصورة الأردنية المعدلة عن مقياس "برايد" Pride للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة والصورة الأردنية المعدلة عن مقياس "مكارثى" Mccarthy لقدرات الأطفال.

وأشارت النتائج إلى دلالات صدق الصورة الأردنية المعدلة عن مقياس "برايد" للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة وذلك من خلال ارتباطها بالصورة الأردنية المعدلة عن مقياس "مكارثى" لقدرات الأطفال وكان معامل الارتباط (٠.٧٦) وهو دال عند مستوى (٠.٠١). كما أشارت النتائج إلى تمتع الصورة الأردنية عن مقياس "برايد" للكشف عن الموهوبين بثبات عالٍ وبلغت قيمته (٠.٨٨).

كذلك تم التوصل إلى دلالات فاعلية فقرات الصورة الإردنية المعدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين وكانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية فيما عدا أربع قيم لمعاملات الارتباط والتى تمثل الفقرات أرقام ١، ١٤، ٣٧، ٣٨.

دراسة إيمان صباغ (١٩٩٢).

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين "قائمة السمات للشخصية المبتكرة" من إعداد سيد خيرالله (١٩٨١) للتعرف على مدى فعاليتها فى الكشف عن الطالبات المبتكرات بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. كما هدفت إلى بناء معايير لها فى البيئة السعودية.

واشتملت عينة الدراسة على عينة مكونة من (٤٧٦) طالبة من الطالبات السعوديات فى المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. وطبق على هذه العينة قائمة السمات للشخصية المبتكرة من إعداد سيد خير الله (١٩٨١) واختبار التفكير الابتكارى من إعداد محمود عبدالحليم منسى (١٩٨٢)

وقد أظهرت النتائج أن قيم معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (٠.٨٩) وبطريقة التجزئة النصفية (٠.٧٠) أى أن القائمة تتمتع بثبات مرتفع. وأشارت قيم معامل الارتباط بين قائمة السمات واختبار التفكير الابتكارى إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً. مما يفيد أن القائمة يمكن الاعتماد عليها فى التعرف على الطالبات المبتكرات فى المرحلة الثانوية بمدنية مكة المكرمة.

كما أوضحت نتائج الفروق بين الإرباعيات العليا والدنيا سواءً فى العينة الكلية أو لكل صف دراسى على حدة أن القائمة تميز بين المرتفعات والمنخفضات فى الابتكار. حيث أشارت قيم (ت) إلى أن هذه الفروق لها دلالتها الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

القسم الثانى: مناقشة الدراسات السابقة:-

من خلال هذا العرض الموجز لتلك الدراسات التى تناولت كيفية التعرف على الموهوبين أو الدراسات التى اهتمت بدراسة فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف على الموهوبين يتضح ما يلى:-

بالنسبة للموضوع:-

يلاحظ على بعض الدراسات التى تناولت الموهبة أنها ركزت فقط على التعرف على الموهوبين مستخدمة فى ذلك الاختبارات الموضوعية وخصوصاً اختبارات الذكاء مثل دراسة تومسك ورانكن(Tomsic and Rankin, 1985) . دراسة بهنكى (Behnke, 1993)، كما أن الدراسات التى استخدمت التقييم متعدد الأبعاد لم تهتم بتحديد نوع الموهبة مثل دراسة أبرامس(Abrams, 1992) ، شيرمان (Chairman, 1972)، كامنجز.(Cummings, 1979) .

أما الدراسات التى اهتمت بالمحكات الذاتية فلم تهتم بدراسة فعالية هذه الأدوات فى التعرف على الموهبة مثل دراسة واترز(Waters, 1990) ، حسنين الكامل (١٩٨٥)، نازار (Nazar, 1990) ، أسامة معاجينى ومحمد هويدى (١٩٩٥)، هوتز وآخرين (Houtz, et al, 1983) وكذلك الدراسات التى اهتمت بدراسة فعالية الأدوات، فقد ركز معظمها على الابتكار مثل دراسة عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٤)، هوتز وآخرين (Houtz, et al. 1983) ، مصطفى كامل (١٩٨٨) وإيمان صباغ (١٩٩٢).

بعد استعراض الموضوعات التى اهتمت بها الدراسات السابقة يمكن القول أن الدراسات التى اهتمت بالتعرف على الموهبة: -

- ✓ لم تتناول الموهبة فى مجال معين بل اهتمت بالتعرف على الموهبة بصفة عامة، كما أنها لم تهتم بدراسة كفاءة وفاعلية الطرق المستخدمة فى التعرف على الموهبة.

- ✓ تأكيد بعض الدراسات على ضرورة التحقق من صدق الأدوات - وخصوصاً اختبارات الذكاء - التى تستخدم فى التعرف على الموهوبين واكتشافهم مثل دراسة شيرمان (Chairman, 1972) . وتومسك ورانكن (Tomsic and Rankin , 1985)ودراسة واترز(Waters , 1990) .
- ✓ لم تستخدم اتجاه المحكات المتعددة فى التعرف على الطلاب الموهوبين سوى دراسة أبرامس(Abrams , 1992) . على الرغم من أن هذا الاتجاه يضمن عدم فقد الكثير من الطلاب الموهوبين.

أما بالنسبة للدراسات التى اهتمت بدراسة فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف علىالموهبة فيمكن القول:-

- ✓ إن معظم هذه الدراسات ركزت على فئة المبتكرين والتعرف عليهم.
- ✓ إن هذه الدراسات استخدمت محكاً واحداً للحكم على فعالية الأداة التى تستخدم فى التعرف على المبتكرين أو الموهوبين من خلال معاملات الارتباط.
- ✓ إن بعض هذه الدراسات أشارت إلى فعالية الأدوات المستخدمة من خلال التوصل إلى ثبات وصدق الأداة مثل: دراسة عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٤) إيمان صباغ (١٩٩٢) وهذا ليس كافياً للحكم على فعالية الأدوات.
- ✓ ندرة الدراسات التى اهتمت بدراسة فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف على الموهوبين لغوياً.

بالنسبة للعينة:-

يتضح من استقراء الدراسات التي تم عرضها أن التركيز كان معظمه على المرحلة الابتدائية مثل دراسة شيرمان (Chairman, 1972) واترز (Waters, 1990) نازار (Nazar , 1990) ، هوتز وآخرين (Houtz, et al., 1983) ، سكرجس وكوهن (Scruggs & Cohn, 1993)، مصطفى كامل (١٩٨٨)، كامنجز (Cummings, 1979) وركز القليل منها على مرحلة الحضانة مثل دراسة بهنكي (Behnke, 1993) فاروق الروسان وآخرين (١٩٩٠)، كما اهتمت دراسات قليلة أيضاً بالمرحلة الإعدادية مثل دراسة أسامة معاجيني ومحمد هويدي (١٩٩٥)، وحسنين الكامل (١٩٨٥)، في حين اهتمت دراسة إيمان صباغ (١٩٩٢) بالمرحلة الثانوية.

بالنسبة للأدوات:-

ركزت معظم الدراسات على اختبارات الذكاء كمحك لتحديد الموهبة مثل: دراسة تومسك ورانكن (Tomsic &Rankin , 1985) ، واترز (Waters, 1990) أبرامس (Abrams, 1992) ، حسنين الكامل (١٩٨٥)، نازار (Nazar, 1990) هوتز وآخرين (Houtz, et al , 1983) ، بهنكي (Behnke , 1993) مصطفى كامل (١٩٨٨)، فاروق الروسان وآخرين (١٩٩٠).

واستخدمت بعض الدراسات قوائم التقدير مثل دراسة واترز (Waters, 1989) ، أبرامس (Abrams, 1991) ، شيرمان (Chairman, 1972) بينما ركزت دراسات أخرى على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب

الفائقين من إعداد رنزولي وآخرين (Renzulli , et al., 1975) مثل دراسة نازار(Nazar, 1990) ، أسامة معاجيني ومحمد هويدى (١٩٩٥)، هوتز وآخرين (Houtz, et al, 1983).

بالنسبة للنتائج: -

اتضح من نتائج الدراسات التى تم عرضها:-

✓ أظهرت بعض نتائج الدراسات أهمية الاتجاه المتعدد فى التعرف على الموهبة، حيث ينتج عنه التعرف على كثير من الموهوبين مثل دراسة أبرامس (Abrams, 1991)، شيرمان (Chairman , 1972) ، هوتز وآخرين (Houtz, et al, 1983)

✓ أظهرت بعض النتائج ضرورة التحقق من اختبارات الذكاء كمحك يستخدم فى التعرف على الموهبة مثل دراسة تومسك ورانكن (Tomsic & Rankin, 1985)أبرامس(Abrams , 1992) ، نازار(Nazar, 1990) .

✓ تعارضت نتائج بعض الدراسات فيما يتصل بأهمية تقديرات المدرسين فقد أشارت نتائج دراسة واترز(Waters, 1990) ، أبرامس (Abrams, 1992)، هوتزوآخرين (Houtz, et al, 1983) ، مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن هذه التقديرات لا يمكن استخدامها بمفردها للتعرف على الطلاب الموهوبين، بينما أشارت نتائج دراسات أخرى مثل دراسة أسامة معاجينى و محمد هويدى (١٩٩٥)، عبدالسلام عبدالغفار (١٩٧٤)، إيمان

صباغ (١٩٩٢)، كامنجز (Cummings , 1979) إلى أن تقديرات المعلمين يمكن استخدامها فى التعرف على الأطفال والطلاب الموهوبين .

✓ أن معظم الدراسات أوصت بضرورة الاهتمام بإعداد وتدريب المدرسين وذلك لما لهم من دور هام فى التعرف على الموهوبين.

يتضح من خلال النقاط السابقة مدى الحاجة إلى أبحاث تعالج النقص أو نقاط الضعف التى تتخلل بعض الدراسات السابقة التى اهتمت بالموهوبين والتعرف عليهم، وتأتى الدراسة الحالية لتكون إحدى الدراسات التى تعالج النقص فى هذه الدراسات وذلك من خلال محاولتها التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً من طلاب الصف الأول الثانوى، وذلك من خلال الاتجاه المتعدد ودراسة فعالية أحد المحكات الذاتية وهو محك تقدير المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً .

القسم الثالث: فروض الدراسة الحالية:.

فى ضوء مشكلة الدراسة ومتغيراته، وفى ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج، صيغت فروض الدراسة الحالية كما يلى:-

١- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالى .

٢- يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد التفكير الابتكارى كمتغيرات مستقلة.

٣- يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة.

٤- يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع والذكاء، وأبعاد التفكير الابتكارى وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة.

الفصل الرابع :

الإجراءات التجريبية للدراسة



يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الاستطلاعية، ووصفاً للأدوات المستخدمة فى الدراسة ، كما يتضمن وصفاً لعينة الدراسة الأساسية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:-

بعد إعداد أدوات الدراسة - والتى ستوصف فيما بعد - تَطَلَّب الأمر إجراء دراسة استطلاعية هدفت إلى:

١ - الوقوف على مدى مناسبة الأدوات لمستوى طلاب العينة.

٢ - التأكد من وضوح تعليمات الأدوات.

٣ - التأكد من وضوح البنود المتضمنة فى أدوات الدراسة.

٤ - التعرف على الصعوبات التى قد تظهر أثناء تطبيق هذه الأدوات والعمل على تلافيها والتغلب عليها.

٥ - التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

ولتحقيق هذه الأهداف قمنا بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية يأتى وصفها فيما يلى:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

رُوعِيَ عند اختيار العينة الاستطلاعية للدراسة أن تتوافر فيها معظم خصائص ومواصفات العينة الأساسية للدراسة. ومِنْ ثَمَّ فقد عمل الباحث على أن تتوفر فى العينة الاستطلاعية الشروط الآتية:

(١) أن تمثل العينة المرحلة العمرية والدراسية للعينة الأساسية وهى طلاب الصف الأول الثانوى العام.

(٢) أن يُسْتَبْعَد الأفراد الذين لم يستكملوا جميع الاختبارات أو الذين لم يلتزموا بتعليمات الإجابة عنها، وقد بلغ عددهم (٢٠) مفحوصاً.

وقد اخترنا طلاب العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوى العام من فصلين: الأول من مدرسة سوهاج الثانوية العامة للبنين، والآخر من مدرسة سوهاج الثانوية بنات، وتم اختيار هذين الفصلين بطريقة عشوائية.

ويبين جدول (١) العينة الاستطلاعية للبحث قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين.

جدول رقم (١)

بيان بعدد العينة الاستطلاعية

العينة الأولية			المستبعدون			العينة النهائية		
ذكر	أنثى	مجموع	ذكر	أنثى	مجموع	ذكر	أنثى	مجموع
٤٠	٤٠	٨٠	١٣	٧	٢٠	٢٧	٣٣	٦٠

كما يبين جدول (٢) المتوسطات والمدى العمرى لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (٢)

المتوسطات والمدى العمرى لعينة الدراسة الاستطلاعية

عدد العينة	المتوسط لاستطلاعية	المدى العمرى	
		من	إلى
٦٠	١٤.٤٣	١٤	١٥

ثانيا: أدوات الدراسة:.

تكونت أدوات الدراسة من سبعة اختبارات لقياس القدرة اللغوية واختبار الذكاء العالى واختبار التفكير الابتكارى والمقياس الذى قمنا بإعداده .

ونقدم فيما يلى عرضاً شاملاً لكلٍ من هذه الاختبارات: -

عرض أدوات الدراسة:

(١) مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً:

مقدمـــة:

على الرغم من حقيقة أن المعلمين يلاحظون ويُقوِّمون سلوك تلاميذهم، إلا أن تقديرات المعلمين لم يتم دراستها على أنها وسيلة لدراسة المهارات المعرفية والسلوكية والشخصية، وتفيد الخبرة فى أن بعض المعلمين يكونون على قدر من الحساسية فيما يتعلق بخصائص بعض الأطفال، ومن الممكن تقديم تقديرات دقيقة، ولكن لا يُعرف سوى القليل المتعلق بثبات التقويم وشموليته من أجل التنبؤ بالأداء المدرسى أو الموهبة فيما بعد. (Stevenson, et al, 1976:507).

وقد أُجْرِيَتْ أبحاث تتعلق بتقديرات أو تصنيفات المعلمين لطلابهم وكانت النتائج إيجابية. فعلى سبيل المثال طلب كل من سميث وكيوج Smith and Keogh من معلمي رياض الأطفال عام ١٩٧٠ أن يصنفوا الأطفال حسب مقياس يتكون من خمس نقاط من ١: ٢٥ لقياس الاستعداد في القراءة وتراوحت الارتباطات بين التقديرات والتحصيل في القراءة من (٠.٤٥) إلى (٠.٦٩). كما أن بعض الباحثين طور مجموعة من المقاييس التي تتنبأ بالتحصيل مفترضا أن التصنيفات القائمة على عدد من المقاييس يمكن أن تقدم معلومات أكبر مما يقدمه تقدير فردي. ويعتبر مقياس المعلم الذي قام به ميكلبست Myklebust (١٩٧١) مثالاً لهذا المدخل. فلقد اشتمل المقياس على خمسة مجالات واسعة للمقدرة وتم تصنيف (٢٤) صفة سلوكية فيه. ولقد أظهر هذا المقياس قيم ارتباطات تتراوح بين (٠.١٦) و (٠.٥٣) بين التقديرات والتحصيل في القراءة والهجاء والحساب لحوالي (١٢٠) من أطفال الصفين الثالث والرابع. (Stevenson, et al, 1976:507:508).

وقد اهتم بعض الباحثين بتصميم بعض المقاييس التي تهدف إلى تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين عقلياً، ومن الأمثلة مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين عقلياً، إعداد رنزولي وآخرين (Renzulli , et al, 1975).

ونظراً لأهمية تقديرات المعلمين فى التعرف على الطلاب الموهوبين من ناحية وعدم توافر مقياس يقدر من خلاله المعلمون الموهوبين عامة والموهوبين لغوياً خاصة وذلك فى البيئة المصرية - على حد علمنا - فقد قام بتصميم المقياس الحالى.

هدف المقياس:-

يهدف المقياس إلى التعرف على قدرة المعلمين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً واكتشافهم من خلال تقدير المعلمين للخصائص المذكورة فى المقياس.

وصف المقياس:-

يعتبر هذا المقياس طريقة محددة ومنظمة تُساعد المعلمين فى الحكم على الطالب من خلال سلوكه اليومى، وهو يختلف عن الاختبارات الموضوعية المقننة مثل: اختبارات الذكاء، والابتكار والتحصيل، لأنه يعتمد بصورة مباشرة على التقديرات الشخصية للمعلم لعدد من الخصائص السلوكية لدى الطالب.

ونقدم فيما يلى وصفاً للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التى مر بها:

أ - الصورة الأولية.

ب - الصورة التجريبية.

جـ - الصورة النهائية.

(أ) الصورة الأولية للمقياس:

مر إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية: -

(١) اطّلعنا على بعض المقاييس التى اهتمت بالتعرف على المتفوقين والمبتكرين، وذلك للوقوف على أهم ما تحتويه هذه المقاييس من أبعاد وفقرات يمكن الاستفادة منها فى بناء المقياس، ومن هذه المقاييس: -

أ - مقياس برايد للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة:

أعدت هذا المقياس برايد Pride وقام بترجمته وتقنينه فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠: ١٤) ويتكون من (٥٠) فقرة تغطى مظاهر الموهبة لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة والتى تبدو فى تعدد الاهتمامات وتنوعها، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والمثابرة، والتخيل، واللعب الهادف، والقبول الاجتماعى والأصالة فى التفكير.

ب - مقياس التعرف على المبتكرين فى مجال العلوم البيولوجية والعلوم الطبيعية:

أعد هذا المقياس عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٤ :٥) ويتكون من (٢٧) فقرة اهتمت بالجوانب المختلفة التى تميز المبتكر فى مجال العلوم البيولوجية، والعلوم الطبيعية. وتعبر هذه الفقرات عن مستوى الكفاءة الأكاديمية للباحث، والطلاقة والمرونة، والأصالة فى التفكير والسمات الانفعالية.

جـ - مقياس "سلفيا ريم" للكشف عن الموهبة الإبداعية:

أعدت هذا المقياس "سلفياريم" Syliva Rimm وقام بترجمته وإعداده رجب شعبان شافعي وأحمد طه محمد (١٩٩١ :٢)، ويشتمل على ثلاثة أبعاد هي: الاستقلال، والتخيل، وتعدد الاهتمامات ويطبق المقياس على الأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف السادس الابتدائي.

د - مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الفائقين:

أعد هذا المقياس رنزولي وآخرون(Renzulli, et al, 1975 :264-272) ويتكون من (٣٧) عبارة ويشتمل المقياس على أربعة أبعاد هي: التعلم، والدافعية والابتكارية والقيادة.

هـ - اختبار الشخصية المبتكرة:

أعد هذا الاختبار "دوجلاس هولمز" Douglas Holmes (١٩٧٦) وقام بترجمته وتقنينه مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠ :١١)، ويتكون من (٧١) عبارة تشتمل على جوانب وسمات منها: التأثير فى الآخرين، وسرعة تركيب المعلومات، وتحمل المسئولية، والمرونة، وتأكيد وتحقيق الذات، والقدرة على توليد الأفكار والدافع للإنجاز.

و - اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين:

أعد هذا الاختبار هيرمانز Hermans وقام بترجمته وتقنينه فاروق عبدالفتاح موسى(١٩٩١ :٧)، ويتكون من (٢٨) فقرة وتضمنت هذه الفقرات صفات عشر تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل.

ز- قائمة الأنشطة الابتكارية:

أعد هذه القائمة تورانس Torrance (١٩٦٩) وقام بترجمتها وتقنينها مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠ :٩) وتهدف إلى الكشف عن الأنشطة الابتكارية التى يقوم بها التلاميذ من خلال الأبعاد: اللغوى، والعلمى، والفنى، والاجتماعى.

وبعد استعراضنا للمقاييس التى استفاد منها فى وضع فقرات المقياس. نلخص أوجه الاستفادة من هذه المقاييس فى:

- كيفية صياغة العبارات.
- كيفية وضع أبعاد المقياس.
- كيفية وضع فقرات المقياس.
- كيفية حساب الصدق والثبات.
- كيفية تقدير الدرجات.

(٢) اطّلعنا على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التى وردت بها خصائص الموهوبين والتى تُيَسّر التعرف عليهم واكتشافهم.

(٣) تم إجراء استبيان مفتوح الطرف يقوم بملئه مدرسو اللغة العربية بهدف التعرف على خصائص الطلاب الموهوبين لغوياً من وجهة نظر مدرسيهم.

(٤) تم وضع مشروع مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً يتكون من الأبعاد التالية: خصائص التعلم، وخصائص الابتكارية، وخصائص الدافعية، وخصائص القيادة والخصائص اللغوية.

وقد استفدنا فى وضع الأبعاد من المقاييس والدراسات التى تم الاطلاع عليها وخصوصاً مقياس رنزولى وآخرين (١٩٧٥).

(٥) وبذلك تضمن مشروع المقياس خمسة أبعاد فرعية يتكون كل منها من (١٣) عبارة بالاستفادة بما تم فى المراحل من (١ - ٣) من جهة، ومن خلال قراءاتنا فى هذا المجال من جهة أخرى، وبذلك أصبحت فقرات المقياس (٦٥) فقرة.

(ب) الصورة التجريبية للمقياس:

للوصول للصورة التجريبية للمقّياس اتبعنا الآتى:

(١) تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وطلب الباحث من كل محكّم أن يحدد مدى ارتباط كل فقرة بالبعد الموضوعة له،ومدى وضوح صياغة الفقرات، ومدى قدرة المعلم على ملاحظة الخصائص المذكورة فى المقياس.

(٢) تم تفريغ أحكام المحكمين على العبارات مع الأخذ فى الاعتبار الملاحظات والمقترحات الخاصة بإلغاء عبارة ما، أو إعادة صياغتها، أو استبدالها.

(٣) تم حساب النسبة المئوية للموافقة على كل عبارة من العبارات المقترحة واختيرت العبارات التى وافق عليها المحكّمون بحد أدنى ٨٠٪ وفى ضوء ذلك تم استبعاد (١٥) عبارة من العدد الكلى لفقرات المقياس المقترح، وهى التى حصلت على أقل من (٨٠٪) من الموافقة، وبذلك أصبح عددالعبارات المعتمدة (٥٠) عبارة شملتها الصورة التجريبية للمقياس.

(٤) تم طبع المقياس فى صورته التجريبية بعد ترتيب فقرات المقياس، كما درجت الاستجابات تدرجاً رباعياً على النحو (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) وتم تحديدالدرجات وذلك بإعطاء الاستجابات الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

إجراءات الصدق والثبات:

أولاً: صدق المقياس:

استخدمنا الطرق الآتية لحساب صدق المقياس:

أ - صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة ومدرسى علم النفس بكل من كلية التربية بسوهاج وأسيوط وقنا، بلغ عددهم عشرة محكمين، وعلى مجموعة من مدرسى اللغة العربية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج بلغ عددهم (٤٠) مدرساً . وقد اتفقوا جميعاً على صلاحية المقياس فى التعرف على قدرة المعلمين على اكتشاف طلابهم الموهوبين لغوياً، وقد أجرى الباحث التعديلات التى اقترحها السادة المحكمون.

ب - صدق المقارنة الطرفية:

استخدمنا صدق المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (٣)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً

الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
١٩٣.٨	٣.٥٨	١٦٥.٨	٥.٢٢	٩.٩٠

يتضح من الجدول السابق أن الفروق دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على صدق المقياس.

(ج) الصدق العاملي:

أجرى الباحث التحليل العاملي Factor Analysis بهدف : -

١ - الوصول إلى صدق المقياس.

٢- الوصول إلى عوامل فرعية يمكن الاستعانة بها في تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي: -

(أ) أجرى التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (لـ: هوتيلنج) مع استخدام محك كايزر الجذر الكامن (واحد صحيح) على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax واعتبار التشبع الملائم أو الدال الذي يبلغ (٠.٣) وتم الحصول على (١٧) عاملاً.

(ب) تم إجراء تحليل عاملى لـ (١٧) عاملاً المستخلصة من مصفوفة الارتباط الأولى، بحيث تم تدوير هذه المصفوفة المتعامدة (١٧) عاملاً تدويراً مائلاً Oblique Rotation بطريقة البروماكس Promax لـ: هندريكسون وايت انتقلنا منها مباشرة إلى استخلاص عوامل الدرجة الثانية من مصفوفة الارتباطات بين عوامل الدرجة الأولى المتعامدة وكانت عوامل الدرجة الثانية التى لا يقل الجذر الكامن فيها عن الواحد الصحيح خمسة عوامل وسوف نعرض:-

أولاً - مصفوفة العوامل.

ثانياً - عوامل الدرجة الثانية " العوامل الخمسة".

أولا: مصفوفة العوامل: -

جدول (٤)
يوضح مصفوفة العوامل المتعامدة من الدرجة الثانية لمقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغويا

العبارات	التشبع				
	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
١	٠.٢١٠-	٠.٠٩١	٠.٠٨١-	٠.٠٠٨-	٠.١٢٣-
٢	٠.٠٤٢	٠.١٧٢	٠.١١٩	٠.٢٣٤	٠.٠٧٤
٣	٠.٠٤٤	٠.١٨٦	٠.٠٦٤	٠.٠٣٩	٠.٤١٣
٤	٠.٠٨٧	٠.١٨٠	٠.١٩٣-	٠.١٦٣	٠.٤٤٤
٥	٠.٣٢٩-	٠.١٠١-	٠.٣١١	٠.٤٢٩	٠.١٥٤
٦	٠.٢٤٦-	٠.٠٢٥	٠.٠٥٦	٠.١٤٦-	٠.٠٢٢
٧	٠.٣٢٢-	٠.١١٣-	٠.٢٨٨	٠.٠٣٠	٠.٠٠٨-
٨	٠.١٠٧-	٠.١٣٩	٠.٣٣٦	٠.٠٣٨	٠.١٤٢
٩	٠.١٩٢	٠.٠٥٥	٠.٤١٥	٠.٢١٥	٠.٣٠٦-
١٠	٠.٠٥٠-	٠.١٣٢	٠.٠٩٤	٠.١٩٢	٠.٤٣٦
١١	٠.٤٦٨-	٠.٣٠٩	٠.١٨٢-	٠.٠٥١	٠.٠٠٦-
١٢	٠.٠٤٥	٠.٤٥٧	٠.٠٥٤	٠.٢٠٧	٠.٠٧٢
١٣	٠.٠٣٦	٠.٠٥٨-	٠.١١٨	٠.٦٣٨	٠.٢٤٨
١٤	٠.٠١٧-	٠.٠٧١	٠.٢٠٠	٠.٠١٨	٠.١٠٠-
١٥	٠.٢١٣-	٠.٠٨٢	٠.٠٢٣-	٠.١٦٢-	٠.١٣٥
١٦	٠.٤٦٦-	٠.١٧٧	٠.٠٢٠-	٠.١١٥	٠.٠٩٨
١٧	٠.٣٣٤-	٠.١٧٣	٠.١١٢-	٠.٣٨٤	٠.٢٣٧
١٨	٠.٠٥٤-	٠.١٢٠	٠.٥٤٩	٠.٠٧٤-	٠.٢٣٨
١٩	٠.٠٥٨-	٠.٥٠٢	٠.١٩٦	٠.٠٦٩	٠.٠٦٠-
٢٠	٠.١١٥	٠.١١٢	٠.٠٠٩-	٠.٤٦٥	٠.١٦٢
٢١	٠.٠٠٨-	٠.٠١٨	٠.١١٧	٠.٠١٥-	٠.٤٩٧
٢٢	٠.٦٢٠-	٠.٠١٧-	٠.١٨٢	٠.٠٣٩	٠.١٨٥
٢٣	٠.٠٣٦	٠.٠٢٦-	٠.٤٦٧	٠.٤٠٦	٠.٠٠٦
٢٤	٠.١٣٨-	٠.١٥٩	٠.٢٣٦	٠.١٣٤	٠.٢٩٢
٢٥	٠.٠٧٨-	٠.٦٠٠	٠.٠٣٤	٠.٠٤٤	٠.١١٦

تابع جدول (٤)

العبارات	التشبع				
	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
٢٦	٠.١٥٣-	٠.٦٠١	٠.٠٦٩	٠.٠٥٤	٠.٠١٦
٢٧	٠.٠٠٦	٠.٠٧٢-	٠.١٠٩	٠.٠٥٢	٠.٠٧٨
٢٨	٠.٠٢٤-	٠.١٤٢	٠.٠٩٠	٠.٣٧٥	٠.٠١٨
٢٩	٠.٠٤٤	٠.٣٣٤	٠.٣٨٢	٠.٠٦٤-	٠.١٧٣
٣٠	٠.٣٨٦-	٠.٠٩٦	٠.٥٠٢	٠.٠١١	٠.٢٥٧
٣١	٠.٠٥٤-	٠.١٨٧	٠.٢٧٠	٠.٢٤٣	٠.٣٣٥
٣٢	٠.١٦٢-	٠.٢٠٥	٠.٢٤٤	٠.٤١٦	٠.٠٣٨
٣٣	٠.١١٨-	٠.٠٩٦-	٠.١٢١	٠.٧٢٦	٠.٠٥٨
٣٤	٠.٠٢٣	٠.٢٢٥-	٠.١٨٨-	٠.٢٨٤	٠.٠٦٢-
٣٥	٠.٠٤٧-	٠.٢٢٥	٠.١٣٧-	٠.١٣٣-	٠.١٨٠-
٣٦	٠.٠٣٩-	٠.٢٥٤	٠.١٣٤	٠.١٣٦-	٠.١٨٦-
٣٧	٠.٥١٤-	٠.٣٤٠	٠.٣٣٣	٠.٠٤٤-	٠.١٦٥-
٣٨	٠.٠٠٩	٠.٤٤٣	٠.٠٩٠	٠.١٦٣	٠.٣٢٣
٣٩	٠.١٣٨-	٠.٢٢٣-	٠.٠٤٠-	٠.٠٩٤	٠.٤٣٩
٤٠	٠.١٩٩-	٠.٠٧٩	٠.٠٣٦	٠.٥١٩	٠.٠٠١-
٤١	٠.١٩٣-	٠.٠٥٠	٠.٠٤٩	٠.٢٩٥	٠.٣٧٩
٤٢	٠.٠٨٠	٠.٠٠٧	٠.٦١١	٠.٢١٠	٠.٠٨٠
٤٣	٠.٠٣٩	٠.٢٦٢	٠.٣٣٥	٠.١٦٠	٠.٢٩٥
٤٤	٠.٥٤١-	٠.٠١٦	٠.٠٧٣-	٠.٢٥٠	٠.٢٣٢
٤٥	٠.١٥١-	٠.١٦٣	٠.١٣٥	٠.٠٢٠	٠.٢٢٥
٤٦	٠.٠٠٩	٠.١٨٤	٠.٠٢٦-	٠.٣١١	٠.٠١٢-
٤٧	٠.١٦٦-	٠.٥٧٠	٠.١٠٧-	٠.٠٥٨	٠.٠٩٠
٤٨	٠.٠٤٧-	٠.٤٤١	٠.١٨٤	٠.١٢٠	٠.١٧٨
٤٩	٠.٢٠٢-	٠.٠٨١-	٠.١٤٠	٠.١٨٧-	٠.٥٠٨
٥٠	٠.٤٩٥-	٠.١٢٨-	٠.٠١٥	٠.١٢٨	٠.٠٠٣-

ثانيا: عوامل الدرجة الثانية "العوامل الخمسة": -

العامل الأول:

استقطب هذا العامل ١٦.٨٨ من التباين الارتباطى بجذر كامن ٢.٨٧ وتشبعت به سبعة بنود تشبعاً سالباً، كما هو موضح بالجدول التالى: -

جدول رقم (٥)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس العامل الأول

رقم الفقرة	العبارة	التشبع
١٦	يفهم الأسئلة والتدريبات اللغوية الصعبة.	-٠.٦٤٤
٢٢	يتفوق على معظم زملائه فى القدرة على إنتاج أفكار أكثر وبسرعة أكبر.	-٠.٦٢٠
٤٤	يقوم عادة بتوجيه أى نشاط يشترك فيه.	-٠.٥٤١
٣٧	يتميز بسعة الخيال.	-..٥١٤
٥٠	يبدى اهتماماً باستخدام القواميس ودوائر المعارف.	-٠.٤٩٥
١١	يفهم المواد الجديدة بسرعة.	-٠.٤٦٨
٧	لديه طلاقة وجرأة فى التعبير عن رأيه.	-٠.٣٢٢

ويدور محتوى عبارات هذا العامل حول الخصائص المرتبطة باللغة مثل: فهم الأسئلة والتدريبات اللغوية الصعبة، والاهتمام بالقواميس،وسعة الخيال، والطلاقة والجرأة فى التعبير، ويمكن تسمية هذا العامل : "سالب الخصائص اللغوية".

العامل الثانى :

استقطب هذا العامل ١٥.٣٥ من التباين الارتباطى بجذر كامن ٢.٦١ وتشبعت به سبعة بنود تشبعاً موجباً كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول رقم (٦)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التى تقيس العامل الثانى

رقم الفقرة	العبارة	التشبع
٢٦	يتمتع بقوة الملاحظة.	٠.٦٠١
٢٥	يظهر تفوقاً كبيراً فى استخدام قواعد اللغة العربية.	٠.٦٠٠
٤٧	استنتاجاته أكثر دقة ويصل إليها بسرعة أكثر من معظم زملائه.	٠.٥٧٠
١٩	يتمتع بحب زملائه فى الفصل.	٠.٥٠٢
١٢	تتسم أفكاره بالتفرد والجدة أكثر من زملائه.	٠.٤٥٧
٣٨	يقوم بتقويم وإصدار الأحكام على الأشياء المختلفة.	٠.٤٤٣
٤٨	يصر على تكملة ما يقوم به من أعمال.	٠.٤٤١

ويدور محتوى عبارات هذا البعد حول التميز بقوة الملاحظة، والوصول إلى الاستنتاجات، والأفكار المتسمة بالتفرد والجدة، وتنتمى كل هذه الخصائص إلى الابتكار، لذا فإن هذا العامل يمكن تسميته: "الخصائص الابتكارية".

العامل الثالث :

استقطب هذا العامل ١١.٢٦ من التباين الارتباطي بجذر كامن ١.٩١ وتشبعت به ثمانية بنود تشبعاً موجباً، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول رقم (٧)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التي تقيس العامل الثالث

رقم الفقرة	العبارة	التشبع
٤٢	لا يتقبل آراء الآخرين إلا بعد تحليلها ونقدها.	٠.٦١١
١٨	لديه دافع قوى لإنجاز المهام الصعبة.	٠.٥٤٩
٣٠	يحب الاطلاع على ما هو جديد فى مجال اللغة.	٠.٥٠٢
٢٣	يمكنه أن يعمل فى شى ما بدون تعب لفترات طويلة.	٠.٤٦٧
٩	لديه الثقة فى نفسه وفى تعامله مع مَنْ هم أكبر منهم سناً	..٤١٥
٢٩	يستطيع أن يعبر عن نفسه جيداً ويفهمه الآخرون بسهولة.	٠.٣٨٢
٨	يَمَلّ سريعاً من الأعمال الروتينية، فهو يبحث عن عمل فيه تحدٍ.	٠.٣٣٦
٤٣	يكافح من أجل تحقيق الأهداف البعيدة.	٠.٣٣٥

وعبارات هذا البعد تدور حول الدافع لإنجاز المهام الصعبة، والعمل لفترات طويلة دون تعب والبحث عن العمل الذى فيه تحدٍ وكفاح من أجل تحقيق الأهداف البعيدة، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل : "خصائص الدافعية".

العامل الرابع:

استقطب هذا العامل ٨.٢٦ من التباين الارتباطي بجذر كامن ١.٠٤٠ وتشبعت به تسعة بنود تشبعاً موجباً كما هو موضح بالجدول التالي: -

جدول رقم (٨)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التي تقيس العامل الرابع

رقم الفقرة	العبارة	التشبع
٣٣	يسعى إلى التميز ويصعب إرضاؤه عن سرعته أو بما يقوم بعمله.	٠.٧٢٦
١٣	يحتاج إلى قدر ضئيل من التشجيع الخارجي للاستمرار في عمله.	٠.٦٣٨
٤٠	لديه القدرة على قراءة الشعر قراءة صحيحة.	٠.٥١٩
٢٠	يهتم بالأنشطة اللغوية أكثر من زملائه مثل (الإذاعة، والصحافة، والمكتبة...إلخ)	٠.٤٦٥
٥	يستخدم مفردات لغوية فوق مستوى عمره وفوق مستوى صفه الدراسي	..٤٢٩
٣٢	يهتم بالمشكلات الصعبة والمركبة أكثر من المشكلات البسيطة.	٠.٤١٦
١٧	عند إجابته عن الأسئلة يعطي إجابات مبتكرة	..٣٨٤
٢٨	مثابر ويستمر في العمل حتى ينجزه.	٠.٣٧٥
٤٦	يؤدي عمله في الوقت المحدد.	٠.٣١١

ويدور محتوى عبارات هذا البعد حول التميز والحاجة إلى القليل من التشجيع الخارجي والاهتمام بالمشكلات الصعبة، والمثابرة، والاستمرار في العمل وتأديته في الوقت المحدد، ويمكن تسمية هذا العامل: "الاعتماد على النفس".

العامل الخامس:

استقطب هذا العامل ٦.٧٩ من التباين الارتباطي بجذر كامن ١.١٦ وتشبعت به ثمانية بنود تشبعاً موجباً كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٩)

أرقام ومضامين وتشبعات العبارات التي تقيس العامل الخامس

رقم الفقرة	العبارة	التشبع
٤٩	يلجأ إليه زملاؤه طلباً للمساعدة.	٠.٥٠٨
٢١	يستطيع التركيز والانتباه لفترة طويلة.	٠.٤٩٧
٤	يتحمل المسئولية جيداً ويمكن الاعتماد عليه في عمل ما يكلف به.	٠.٤٤٤
٣٩	يهتم أكثر من غيره بالعلاقات الشخصية والرغبة في التعامل الاجتماعي.	٠.٤٣٩
١٠	لديه القدرة على التعبير وبكيفية جديدة عن الأفكار.	٠.٤٣٦
٣	يعمل بجدية وينهمك في الموضوعات التي يهتم بها.	٠.٤١٣
٤١	يستطيع تعلم المادة المقررة على الطلاب الأكبر منه سناً.	٠.٣٧٩
٣١	لديه حصيلة كبيرة من المعلومات المتعلقة بموضوعات مختلفة.	٠.٣٣٥

وعبارات هذا البعد تدور حول تحمل المسئولية والاهتمام بالعلاقات الشخصية والقدرة على التعبير والثقة فى النفس ويمكن تسمية هذا العامل : "خصائص القيادة".

(جـ) الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٩) عبارة موزعة على العوامل السابقة التى يحتويها المقياس، كما أسفرت عنها نتائج التحليل العاملى.

ويوضح الجدول التالى توزيع العبارات على المقياس فى صورته النهائية.

جدول رقم (١٠)

توزيع العبارات على المقياس فى صورته النهائية

اسم العامل	أرقام العبارات التى تنتمى للعامل فى المقياس	عدد العبارات
الخصائص اللغوية	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١.	٧
الخصائص الابتكارية	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢.	٧
الخصائص الدافعية	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٨، ٣٣.	٨
الاعتماد على النفس	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٣٥.	٩
خصائص القيادة	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٦، ٣٧.	٨
المجموع		٣٩

ثانيا: ثبات المقياس:

قمنا بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠.٩٠) وكان دالا عند مستوى (٠.٠١).

٢ ـ اختبار الذكاء العالى:

وضع هذا الاختبار "السيد محمد خيرى" (١٩٧٩ :١)لقياس القدرة على الحكم والاستنتاج من خلال ثلاثة أنواع من المواقف: مواقف لفظية، ومواقف عددية ومواقف تتناول الأشكال المرسومة.

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (٤٢) سؤالاً تتدرج فى الصعوبة وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية أهمها:

١ - القدرة على تركيز الانتباه الذى يتمثل فى تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة.

٢ - الاستعداد اللفظى ويتمثل فى التعامل بالألفاظ فى أسئلة التعبير والمترادفات.

٣ - القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال، ويتمثل فى المقارنة بين عدد من الأشكال للكشف عن العلاقة بينها.

٤ - الاستدلال العددى، ويتمثل فى حل سلاسل الأعداد والتفكير الحسابى.

٥ - الاستدلال اللفظى ويتمثل فى الأحكام المنطقية والمتناسبات اللفظية.

زمن الاختبار:

الزمن المحدد لإجراء الاختبار (٣٠) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار:

يُعطى كل مفحوص درجة واحدة عن كل سؤال يجيب عنه إجابة صحيحة.

صدق الاختبار:

قام "السيد محمد خيرى" بحساب صدق الاختبار بطريقتين، الأولى: حساب معامل الصدق على أساس استخراج العلاقة بين الاختبار واختبار الذكاء الثانوى ووُجِد أنه (٠.٦٩)، والثانية: حساب معامل الارتباط بين متوسط تقديرات المدرسين لذكاء الطالب ودرجته على الاختبار، وبلغ (٠.٥٢).

أما فى الدراسة الحالية فقد تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١١)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الذكاء العالي

الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
٣٨.٦١	١.٣٣	٢٧.٥٣	٢.٨٩	١٤.٨٢

يتضح من الجدول السابق أن الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

استخدم "السيد محمد خيرى" طريقتين لحساب الثبات الأولى: إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٥٢٨) طالباً وطالبة وكان معامل الثبات (٠.٨٥). والطريقة الثانية هى التجزئة النصفية على عينة مكونة من (٨٠٠) طالب وطالبة وكان معامل الثبات (٠.٨٨)، أما فى الدراسة الحالية فقد حُسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة بفاصل زمنى قدره أسبوعان وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٧٩).

يتضح مما سبق أن معاملات ثبات وصدق اختبار الذكاء العالى دالة وجوهرية، مما يعطى الثقة فى استخدامه فى الدراسة الحالية.

(٣) اختبار أبراهام للتفكير الابتكارى:

صمم أبراهام Abraham (١٩٧٧) اختبار التفكير الابتكارى للكشف عن درجة ابتكارية الأطفال والمراهقين، وقد قام مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠ :١٢) بترجمة هذا الاختبار وتقنينه ليكون صالحاً للتطبيق فى البيئة المصرية. ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه ويصلح للتطبيق فى جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية وهو من الاختبارات الجمعية فيما بعد سن ٩ سنوات.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من اختبارين فرعيين:

الاختبار الأول: تسمية الأشياء:

ويتكون من أربعة أجزاء يتضمن كل جزء منها اسم فئة من الأشياء، وعلى المفحوص أن يكتب في خلال خمس دقائق (الزمن المحدد للإجابة عن كل جزء) أكبر عدد ممكن من أسماء الأشياء التي تقع في هذه الفئة، والزمن المسموح به لجميع أجزاء هذا الاختبار هو (٢٠) دقيقة. ويقيس هذا الاختبار كلاً من: الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة.

الاختبار الثاني: الاستعمالات غير المعتادة:

يتكون هذا الاختبار من أربعة أجزاء، ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعتادة لبعض الأشياء المعروفة ويجاب عن كل جزء في خمس دقائق ومن ثم فإن الزمن المسموح به لجميع أجزاء هذا الاختبار هو (٢٠) دقيقة.

وتؤكد تعليمات هذا الاختبار ضرورة أن يكون كل استعمال مختلفاً عن الآخر ومختلفاً عن الاستعمال الشائع الذي يذكر في البداية بجانب اسم الشيء، ويقيس هذا الاختبار كلاً من: الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة.

تصحيح الاختبار:

تصحيح اختبار تسمية الأشياء:

تصحح درجة الطلاقة الفكرية من خلال حصر أسماء كل الأشياء التى يذكرها المفحوص بعد حذف التكرارات أو الأسماء غير المناسبة لفئات الأشياء التى تتضمنها بنود الاختبار.

وتحدد درجة المرونة التلقائية من خلال عدد ما يكشف عنه الفرد من تجولات أو انتقالات من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة. أما درجة الأصالة فيُعبر عنها إحصائياً بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة بحيث تعطى الاستجابة التى تتكرر عند أقل من ١٪ من الأفراد (٤) درجات وتلك التى تتكرر من ١٪ إلى ٢٪ من الأفراد تُعْطَى (٣) درجات، والاستجابة التى تتكرر من ٥٪ إلى ١٠٪ من الأفراد فتعطى درجة واحدة. أما الاستجابة التى تتكرر عند أكثر من ١٠٪ من الأفراد فتعطى صفراً.

تصحيح اختبار الاستعمالات غير المعتادة:

تتحدد درجة الطلاقة الفكرية فى هذا الاختبار من خلال العدد الكلى للإجابات الملائمة بعد استبعاد الإجابات المكررة أو الغامضة أو غير المناسبة لبنود الاختبار. وتحسب درجة المرونة التلقائية على أساس عدد مرات التغيير فى زاوية التفكير خلال الإجابة على الاختبار، مع ملاحظة أن تصحيح كل إجابة إنما يتم فى

ضوء علاقتها بالإجابة السابقة عليها. فإذا أوضحت إحدى الاجابات اتجاهاً نحو موضوع يختلف عن موضوع الإجابة السابقة تعطى درجة واحدة كدليل على التغير.

أما درجة الأصالة فإنه يعبر عنها إحصائياً بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة بحيث تعطى الاستجابة التى تتكرر عند أقل من ١٪ من الأفراد (٤) درجات وتلك التى تتكرر من ١٪ إلى٢٪ من الأفراد تعطى (٣) درجات. أما الاستجابة التى تتكرر من ٢٪ إلى ٥٪ من الأفراد فتعطى درجتين والاستجابة التى تتكرر من ٥٪ إلى ١٠٪ من الأفراد تعطى درجة واحدة. أما الاستجابة التى تتكرر عند أكثر من ١٠٪ من الأفراد فتعطى صفراً.

ويكشف اختبار التفكير الابتكارى عن الطلاقة والمرونة والأصالة فى كل اختبار من اختبارى: تسمية الأشياء والاستعمالات غير المعتادة. ويمكن حساب درجة التفكير الابتكارى فى كل اختبار فرعى من خلال حساب مجموع الدرجات على كل من الطلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة.

صدق الاختبار:

تحقق أبراهام Abraham المؤلف الأصلى للاختبار من صدقه باستخدام الاتساق الداخلى له عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل بند والدرجة الكلية. وتراوحت قيم الارتباطات بين (٠.٣٢) و(٠.٩٢).

وقد قام "مجدى عبد الكريم حبيب" (١٩٩٠) بحساب صدق الاختبار باستخدام الصدق التلازمى بين الاختبار وتقديرات المعلمين للتفكير الابتكارى لنفس أفراد العينة. وكان معامل الارتباط (٠.٦٣). وبين الاختبار والجزء اللفظى

من اختبار التفكير الابتكارى (سيد خيرالله، ومحمود منسى) وكان معامل الارتباط (٠.٧٦). وبين الاختبار واختبار تورانس وكان معامل الارتباط (٠.٥٨).

أما فى الدراسة الحالية فقد قمنا بحساب صدق الاختبار بطريقتين هما: ـ

أ ـ صدق التكوين:

حيث تم حساب الارتباطات الداخلية للعوامل الابتكارية الثلاثة التى يقيسها الاختبار. كما تم حساب ارتباطات العوامل الثلاثة بالدرجة الكلية للاختبار وذلك لدى عينة قوامها (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٢)

يوضح الارتباطات الداخلية لاختبار أبراهام للتفكير الابتكارى

	الأصالة	الطلاقة	المرونة	التفكير الابتكارى
الأصالة		٠.٥٠	٠.٦٤	٠.٩٢
الطلاقة			٠.٤٨	٠.٦٤
المرونة				٠.٤٨
التفكير الابتكارى				

ويكشف جدول (١٢) عن وجود ارتباطات مرتفعة موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١ بين العوامل الابتكارية والدرجة الكلية.

ب: صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٣)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار التفكير الابتكاري

البعد	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الأصالة	٢٥٢.٨١	١٦.٠٥	١٦٤.٤٢	٣٢.٠٢	١٠.٠٢
الطلاقة	١٣٧.٧	٢١.٤٩	٧٩.٩٤	٧.٠٧	١٠.٣٦
المرونة	٦٧.٦٥	٢.٥٠	٤٤.٤٤	١١.٤٥	٨.١٦
التفكير الابتكاري	٤٥٠.٥	٢٨.٩١	٢٨٨.٤	٤٢.٦٤	١١.٩٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

استخدم مؤلف الاختبار الأصلي أبراهام Abraham (١٩٧٧) لحساب ثبات الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان -براون وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٦٤) و(٠.٩٠) للطلاقة والمرونة والأصالة.

أما "مجدى عبد الكريم حبيب" (١٩٩٠) فقد استخدم لحساب الثبات طريقة إعادة الإجراء وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٦١) و (٠.٧٩) للطلاقة والمرونة والأصالة، وباستخدام معادلة سبيرمان -براون تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٥) و (٠.٨٨) للطلاقة والمرونة والأصالة.

وفى الدراسة الحالية قمنا بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة بفاصل زمنى قدره أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط (٠.٨٠).

يتضح مما سبق أن معاملات صدق وثبات اختبار التفكير الابتكارى مرتفعة ودالة.

(٤) اختبار المعالجة الذهنية:

أعدَّ هذا الاختبار "محمد عبد السلام أحمد" ويقيس الاختبار القدرة على الفهم اللفظى واستخدام الألفاظ والمعالجة الذهنية للتراكيب اللغوية. ويقصد بالمعالجة الذهنية فهم الجملة واستخدام سليم لألفاظها، وهى فى نفس الوقت تصل بالفرد إلى الإجابة الصحيحة الوحيدة فى كل فقرة.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من (٣١) فقرة وتتكون الفقرة من عدد من الكلمات المنفصلة غير المرتبة، وكل كلمات الفقرة الواحدة موضوعة بين قوسين، ويتراوح عدد كلمات الفقرة بين(٤) كلمات فى الفقرة الأولى و(١٣) كلمة فى الفقرة الحادية والثلاثين. وأمام كل فقرة مجموعة من الكلمات عددها خمس كلمات، وعلى المفحوص أن يعيد ترتيب كلمات الفقرة ذهنياً مكوناً منها عبارة صحيحة ذات معنى مفهوم وعلى المفحوص أن ينتقى كلمة من الكلمات المقابلة تكون بمثابة تكملة للعبارة أو إجابة عن السؤال وعليه أن يضع خطاً تحتها.

زمن الاختبار:

زمن الاختبار عشرون دقيقة منها عشر دقائق للتعليمات، وعشر دقائق زمن إجراء الاختبار.

طريقة تصحيح الاختبار:

يُعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

صدق الاختبار:

أُعْتُمِدَ في تحديد صدق الاختبار على الصدق العاملي، وقد ارتبط هذا الاختبار بالقدرة على الفهم اللفظي بمقدار (٠.٥٩) على عينة من طالبات القسم العلمي عددها (١٠٠) طالبة، وبمقدار (٠.٦٢) على عينة من طلبة القسم العلمي بلغ عددها (١٥٢) طالباً، وبمقدار (٠.٤٦) لعينة من طالبات القسم الأدبي بلغ عددها (١١٥) طالبة، وبمقدار (٠.٦٥) لعينة من طلبة القسم الأدبي عددها (٥٧) طالباً.

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٤)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار المعالجة الذهنية

الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
٢٨.٧٢	٠.٧٠	٢٤.٠٠	٢.٠٠	١٠.٢٩

يتضح من الجدول السابق أن الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية بحساب معادلة سبيرمان - براون، وبلغ معامل الثبات (٠.٩٠) لعينة من طالبات علمى عددهن (٢٣)، و (٠.٨٨) لعينة من طلبة القسم الأدبى عددهم (٢٦)، و (٠.٩٠) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددهن (٢٧)، وكانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١).

وفى الدراسة الحالية حُسِب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة بفاصل زمنى قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٨٠).

يتضح مماسبق أن معاملات صدق وثبات اختبار المعالجة الذهنية دالة ومرتفعة.

(٥) اختبار المشكلات اللفظية:

أعدت هذا الاختبار "نادية عبد السلام" لقياس قدرة المفحوص على طلاقة الكلمات وتتمثل فى قدرته على الإتيان بكلمات من حروف غير مرتبة تمثل أسماء حيوانات، وأولاد، وبنات، وطيور وفاكهة.

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من خمس مجموعات لأسماء حيوانات، وأولاد، وبنات، وطيور وفاكهة وفى كل مجموعة عشرة أسماء، وتقوم فكرة الاختبار على إعطاء المفحوص مجموعة من الحروف غير المرتبة ويطلب منه ترتيبها بحيث يكون اسم حيوان أو طير.. كما هو محدد فى كل مجموعة.

زمن الاختبار:

الزمن المحدد للإجابة على هذا الاختبار (٩) دقائق.

طريقة تصحيح الاختبار: يعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة فى هذه المجموعات الخمس، وكل مجموعة من هذه المجموعات تتكون من (١٠) أسماء، ويكون المجموع الكلى للدرجات (٥٠) درجة.

صدق الاختبار:

ارتبط هذا الاختبار بالقدرة على الطلاقة الارتباطية بمقدار (٠.٤٥) لعينة من طالبات القسم العلمى عددها (١٥٢) طالبة، وبمقدار (٠.٥٢) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددها (١١٥) طالبة، وبمقدار (٠.٥٤) لعينة من طلبة القسم الأدبى بلغ عددها (٥٧) طالباً.

أما فى الدراسة الحالية فقد تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٥)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار المشكلات اللفظية.

الإرباعى الأعلى		الإرباعى الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
٤٩.٢١	٠.٤٢	٤٣.٧٥	٢.٥٩	٧.٧٨

يتضح من جدول (١٥) أن الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٦) لعينة من طالبات القسم العلمى عددهن (٢٢)، (٠.٩٠) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددهن (٢٧)، وبلغت قيمته (٠.٩١) لعينة من طلبة القسم الأدبى عددهم (٢٦) وكانت معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠.٠١.

وفى الدراسة الحالية حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠.٨٥).

(٦) اختبار المعانى اللغوية للكلمات:

أعدت هذا الاختبار "نادية عبد السلام" ويقيس إدراك العلاقات اللفظية ويقصد به قدرة الفرد على سرعة إيراد أكبر عدد ممكن من الأفكار فى مواقف يكون فيها تقييد قليل.

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (٢٨) كلمة وأمام كل منها أربع كلمات إحداها تحمل نفس معنى الكلمة ويطلب من المفحوص أن يضع خطاً تحت هذه الكلمة.

طريقة تصحيح الاختبار:

يُعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة من الاختبار.

صدق الاختبار:

قامت معدة الاختبار بحساب الصدق العاملي للاختبار وارتبط هذا الاختبار بعامل الطلاقة الارتباطية بمقدار (٠.٧٥) على عينة من طلبة القسم العلمي عددها (١٥٢) طالباً. وبمقدار (٠.٦٦) على عينة من طالبات القسم الأدبي عددها (١١٥) طالبة. وبمقدار (٠.٧٨) على عينة من طلبة القسم الأدبي عددها (٥٧) طالباً.

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٦)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار المعاني اللغوية

الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
٢٥.٨٢	٠.٨٠	١٨.٦١	٢.٥٧	١١.٠٦

يتضح من الجدول السابق أن الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

قامت معدة الاختبار بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٣) لعينة من طالبات القسم العلمى عددهن (٢٣) طالبة، و (٠.٥٨) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددهن (٢٧) طالبة، و (٠.٦٢) لعينة من طلبة القسم الأدبى عددهم (٢٦)، طالباً وكانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١).

أما فى الدراسة الحالية فقد حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠.٨٨).

(٧) اختبار اللغة:

أعدت هذا الاختبار "نادية عبد السلام" لقياس القدرة على اكتشاف الأخطاء اللغوية وتصحيحها.

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (٣٥) جملة فى بعض منها توجد كلمة واحدة تتضمن خطأً نحوياً، بينما الجمل الباقية صحيحة تماماً، والمطلوب من المفحوص أن يضع خطاً تحت الكلمة التى تتضمن خطأً نحوياً، ويكتب الصواب أمام الجملة ويضع علامة (/) أمام الجملة الصحيحة.

زمن الاختبار:

زمن إجراء الاختبار (١١) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار:

اعتمدت مُعدّة الاختبار على الصدق العاملي، وقد ارتبط هذا الاختبار بعامل القواعد والهجاء بمقدار (٠.٦٩) لعينة من طالبات القسم العلمي بلغ عددها (١٠٠) طالبة، وبمقدار (٠.٨١) لعينة من طلبة القسم العلمي بلغ عددها (١٥٢) طالباً. وبمقدار (٠.٧٣) لعينة من طالبات القسم الأدبي بلغ عددها (١١٥) طالبة، وبمقدار (٠.٤١) لعينة من طلبة القسم الأدبي بلغ عددها (٥٧) طالباً.

وقمنا فى الدراسة الحالية بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٧)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار اللغة

الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
٣١.٢٩	١.٣١	٢١.٠٥	٣.٢١	١٢.٣٥

ثبات الاختبار:

استخدمت مُعدّة الاختبار طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٧) لعينة من طالبات القسم الأدبي عددهن (٢٧) طالبة. و(٠.٨٩) لعينة من طلبة القسم الأدبي عددهم (٢٦) طالباً. و(٠.٩٢) لعينة من

طالبات القسم العلمى عددهن (٢٣٠) طالبة وجميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١).

أما فى الدراسة الحالية فقد حُسِب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة بفاصل زمنى قدره أسبوعان ويلغ معامل الارتباط (٠.٨١).

(٨) اختبار الذاكرة:

أعدت هذا الاختبار "نادية عبد السلام" لقياس القدرة على تذكر أشياء أو وحدات من مادة مرتبطة حيث يكون للمعنى أهمية قليلة.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من (١٥) كلمة وأمام كل منها رقم معين ويطلب من المفحوص أن يعيد كتابة هذه الكلمات والأرقام المقابلة لها ثم يستمر فى حفظها فى فترة زمنية محددة وبعد ذلك تعطى له قائمة بترتيب مخالف عما كانت عليه فى الصورة الأولى، ويطلب منه كتابة الرقم الخاص بكل كلمة.

زمن الاختبار:

يُعطى المفحوص فترة زمنية مقدارها (٣) دقائق لإعادة كتابة الكلمات وما يقابلها من أرقام وحفظها ثم يعطى فترة زمنية أخرى (٨) دقائق للإجابة.

طريقة تصحيح الاختبار:

يعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة من الاختبار.

صدق الاختبار:

اعتمدت معدة الاختبار على الصدق العاملى لحساب صدق الاختبار وقد ارتبط هذا الاختبار بعامل الذاكرة اللغوية بمقدار (٠.٦٤) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددها (١١٥) طالبة وبمقدار (٠.٧٨) على عينة من طلبة القسم الأدبى عددهم (٥٧) طالباً.

أما فى الدراسة الحالية فقد قمنا بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠)طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٨)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الذاكرة

الإرباعى الأعلى		الإرباعى الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
١٥.٠٠		١٢.١٨	٠.٩٥	١٧.٤٩

يتضح من الجدول السابق أن الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

استخدمت معدة الاختبار لحساب معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية وبلغ (٠.٩٠) لعينة من طالبات علمى عددهن (٢٣) طالبة. و(٠.٩٥) لعينة من

طالبات أدبى عددهن (٢٧)، و(٠.٩٢) لعينة من طلبة أدبى عددهم (٢٦) طالباً. وكانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١).

وقمنا فى الدراسة الحالية بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة بفاصل زمنى قدره أسبوعان وبلغ معامل الارتباط (٠.٨١).

(٩) اختبار الاستدلال اللغوى:

أعدت رمزية الغريب هذا الاختبار بهدف قياس القدرة على استخلاص النتائج من مقدمات معطاة فى صورة لفظية.

وصف الاختبار:

هذا الاختبار هو الجزء الثانى من اختبار التفكير المنطقى من اختبار الاستعداد العقلى للمرحلتين الثانوية والجامعية ، ويتكون هذا الاختبار من (١٢) فقرة وفى كل فقرة جملتان مقدمتان لنتائج معينة، ثم ثلاثة استنتاجات والمطلوب من المفحوص أن يقرأ الجملتين وما يترتب عليهما من نتائج ثم يكتب رقم الاستنتاج الذى يعتقد أنه صحيح.

زمن الاختبار:

زمن إجراء الاختبار ثمانى دقائق.

طريقة تصحيح الاختبار:

يأخذ المفحوص درجة واحدة لكل استنتاج صحيح.

صدق الاختبار:

اعتمدت مُعدة الاختبار على الصدق العاملي لحساب صدق الاختبار وقد ارتبط هذا الاختبار بعامل الاستدلال اللغوى بمقدار (٠.٦٨) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددها (١٠٠) طالبة، وبمقدار (٠.٦٤) لعينة من طالبات القسم الأدبى وعددها (١١٥) طالبة، وبمقدار (٠.٨٩) لعينة من طلبة القسم الأدبى عددها (٥٧) طالباً.

وفى الدراسة الحالية قمنا بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (١٩)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الاستدلال اللغوى

الإرباعى الأعلى		الإرباعى الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
١١.٣٦	٠.٤٩	٧.٠٨	٠.٩٥	١٨.٤٠

يتضح من جدول رقم (١٩) أن الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

بلغ معامل الثبات باستخدام إعادة التطبيق (٠.٨٥) لعينة من طالبات القسم العلمى عددهن (٢٣) طالبة، و(٠.٨٥) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددهن (٢٧) طالبة. وكانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١).

أما فى الدراسة الحالية فقد استخدمنا معادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية لحساب معامل الثبات وبلغ معامل الثبات (٠.٨٨).

(١٠) اختبار الجزء والكل:

أعدت الاختبار "نادية عبد السلام" ويقيس الطلاقة الارتباطية، وهى عبارة عن القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات المنفصلة المختلفة لتناسب مستلزمات معينة من المعنى.

وصف الاختبار:

يتكون من (٣٠) فقرة، وهو عبارة عن جمل تعبر عن علاقة بين شيئين أحدهما جزء من الآخر وقد كتب فى كل جملة الجزء ويطلب من المفحوص تكملة الجملة باسم الشيء الذى يمثل الكل لهذا الجزء.

زمن الاختبار:

الزمن المحدد لإجراء هذا الاختبار (٦) دقائق.

طريقة تصحيح الاختبار:

يُعطى المفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة من الاختبار.

صدق الاختبار:

اعتمدت مُعدة الاختبار على الصدق العاملى فى حساب صدق الاختبار، وقد ارتبط الاختبار بالطلاقة الارتباطية بمقدار (٠.٧٨) على عينة من طالبات القسم العلمى بلغ عددها(١٠٠) طالبة، وبمقدار (٠.٧٥) على عينة من طلبة القسم العلمى بلغ عددهم (١٥٢) طالباً.

وفى الدراسة الحالية قمنا بحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة.

جدول رقم (٢٠)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات الإرباعيين الأعلى والأدنى لدرجات أفراد عينة التقنين على اختبار الجزء والكل

الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		قيمة "ت" ودلالتها
م	ع	م	ع	
٢٦.٤٩	١.٥٢	١٨.٦٧	١.٣٧	١١.٨٧

يتضح من جدول رقم (٢٠) أن الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

قامت معدة الاختبار بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمته (٠.٦١) بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون. وذلك لعينة من طالبات القسم العلمى عددهن (٢٣) طالبة. كما بلغت قيمته (٠.٦٩) لعينة من طالبات القسم الأدبى عددهن (٢٧) طالبة. و(٠.٦١) لعينة من طلبة القسم الأدبى عددهم (٢٦) طالباً. وكانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١).

أما فى الدراسة الحالية فقد استخدمنا معادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية لحساب معامل الثبات وبلغ معامل الثبات (٠.٨٣).

ثالثا: عينة الدراسة وإجراءات اختيارها:

- ✓ تألفت عينة الدراسة الحالية من (١٤٥) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى وقد تم اختيار هذه العينة من ست مدارس ثانوية بمدينة سوهاج.
- ✓ وقد رُوعى عند اختيار عينة الدراسة أن تتوافر فيها بعض الشروط حتى تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وذلك كما يلي:-

(١) اخترنا العينة من طلاب الصف الأول الثانوى للأسباب الآتية:-

(أ) أن المرحلة التى يمكن فيها قياس القدرات العقلية قياساً دقيقاً هى مرحلة المراهقة . ففى هذه المرحلة تصبح القدرات أكثر تحديداً وتخصصاً. (أحمد زكى صالح، ١٩٧٢: ٢٠٠)

(ب) أثبتت الأبحاث السابقة أن المرحلة الثانوية هى المرحلة المناسبة لقياس القدرة على التفكير الابتكارى، ويرى تورانس أنها أكثر المراحل التعليمية إهمالاً فى دراسات الابتكار.(محمد المرى محمد إسماعيل، ١٩٨٤: ١٢٢).

(جـ) اخترنا عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوى العام وذلك لأن طبيعة البحث كانت تقتضى تطبيق عدد كبير من الاختبارات وبالنسبة للصف الثانى والثالث فى مدارس الثانوى العام يكون من الصعب -طبقاً لنظام الثانوية العامة الحديث - التطبيق عليهم.

(٢) أن يستبعد الأفراد الذين لم يستكملوا جميع الاختبارات أو الذين لم يلتزموا بتعليمات الإجابة عن الاختبارات.

- ✓ اعتمدنا على مدرسى اللغة العربية فى المدارس التى اختار منها العينة - فى إعداد كشف بأفضل خمسة طلاب فى كل فصل حتى تسهل عملية اختيار الموهوبين لغوياً.
- ✓ قمنا بتوزيع مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً على مدرسى اللغة العربية وطلب منهم تقدير كل طالب على حدة من خلال أبعاد المقياس.
- ✓ قمنا بتصحيح المقياس. بعد أن قام المدرسون بتقدير طلابهم ، واستبعد الطلاب الذين حصلوا على تقديرات ضعيفة.

ويبين جدول (٢١) العينة الأساسية للدراسة الحالية قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين الذين لم تنطبق عليهم الشروط.

جدول رقم (٢١)

يوضح العينة الأساسية للدراسة قبل وبعد الاستبعاد

المدرسة	العدد الكلى	المستبعدون	العدد النهائى
مدرسة أسماء بنت أبى بكر	١٧	-	١٧
مدرسة الشيماء	١٧	-	١٧
مدرسة الثانوية بنات	٥٠	٩	٤١
مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض	٢١	٣	١٨
مدرسة أخميم الثانوية المشتركة	٢٧	٢	٢٥
مدرسة سوهاج الثانوية العامة	٣١	٤	٢٧
المجموع	١٦٣	١٨	١٤٥

كما يبين جدول (٢٢) المتوسطات والمدى العمرى لعينة الدراسة الأساسية.

جدول (٢٢)

المتوسطات والمدى العمرى لعينة الدراسة الأساسية

الكلى	المتوسط	المدى العمرى	
		من	إلى
١٤٥	١٤.٣٨	١٤	١٦

✓ من خلال الإطار النظرى الحالى ومن خلال الدراسات السابقة تم تحديد عينة الموهوبين لغوياً من العينة الكلية (١٤٥) بشرط أن يتحقق فى الطالب الموهوب لغوياً ثلاثة شروط مجتمعة هى:-

أ - أن يقع الطالب ضمن فئة الإرباعى الأعلى فى اختبار الذكاء المستخدم.

ب- أن يقع الطالب ضمن فئة الإرباعى الأعلى فى اختبار التفكير الابتكارى المستخدم.

جـ - أن يقع الطالب ضمن فئة الإرباعى الأعلى فى اختبارات القدرة اللغوية المستخدمة.

✓ بعد تطبيق الشروط الثلاثة تم اختيار عدد (٣٠) طالباً وطالبة انطبقت عليهم هذه الشروط واختيروا كموهوبين لغوياً.

ويبين جدول (٢٣) المتوسطات والمدى العمرى لعينة الطلاب الموهوبين لغوياً

جدول رقم (٢٣).

المتوسطات والمدى العمرى لعينة الطلاب الموهوبين لغوياً.

الكلى	المتوسط	المدى العمرى	
		من	إلى
٣٠	١٤.٤٣	١٤	١٥

الصعوبات التى واجهت الباحث أثناء التطبيق:-

نشير فى هذا الجزء إلى بعض الصعوبات التى واجهته أثناء التطبيق فى المدارس التى اختار منها عينة بحثه، ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فى الآتى:-

- ✓ عدم تفهم بعض مديرى المدارس لطبيعة الدراسة وعدم موافقتهم على تجميع الطلاب الذين اختارهم المدرسون من فصول مختلفة لتطبيق أدوات البحث عليهم فى بداية الأمر.
- ✓ نقص الإمكانات فى بعض المدارس . حيث كان من الصعب فى هذه المدارس توفر مكان خال يتم فيه تطبيق أدوات الدراسة على الطلاب الذين تم اختيارهم من فصول مختلفة.
- ✓ عدم تجاوب بعض المدرسين فى بعض الأمور المرتبطة بالتطبيق مثل الدقة فى ملء المقياس واختيار بعض الطلاب ذوى المستوى الضعيف وغير المتعاونين ورفض بعض المدرسين الاشتراك فى التطبيق . كما أن بعض المدرسين لم يكن لديهم الوعى الكافى بطبييعة الدراسة ولم يكن لديهم استعداد لتفهم ذلك وقد راعى الباحث كل ذلك ولم يتعامل مع هؤلاء المدرسين.

رابعاً: منهج الدراسة وخطواتها:-

أ - منهج الدراسة:-

المنهج الوصفى التحليلى للتحقق من صحة فروض الدراسة.

ب: خطوات الدراسة:-

تضمنت خطة الدراسة الخطوات التالية:

- المشكلة وأهميتها وتحديد موضوع الدراسة .
- الإطار النظرى والمفاهيم الأساسية فى الدراسة .
- البحوث والدراسات العربية والأجنبية التى تناولت كيفية التعرف على الموهبة وكذلك التى اهتمت بالتعرف على فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف على الموهبة.
- إجراءات الدراسة الميدانية وتمثلت فى أدوات الدراسة التى تم استخدامها مع المقياس الذى قمنا بإعداده " مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً" كما تمثلت فى عينة الدراسة وطرق اختيارها وطرق المعالجة الإحصائية للنتائج.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الميدانية .
- تصحيح أدوات الدراسة ثم تحليل النتائج إحصائياً.
- تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة تبعاً لما تكشف عنه الدراسة من نتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة الحالية:-

تم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية لمعالجة نتائج الدراسة الحالية:-

(١) معاملات الارتباط المتعدد لمعرفة العلاقة بين العوامل المستقلة وتشمل الذكاء، والابتكار والقدرة اللغوية وبين العامل التابع "تقديرات المدرسين".

(٢) تحليل الانحدار المتعدد والأهمية النسبية لمعرفة وتحديد مدى تأثير كل عامل من العوامل المستقلة فى العامل التابع.

(٣) معامل الارتباط البسيط لمعرفة العلاقة بين الذكاء وتقديرات المدرسين.

(٤) التحليل العاملى وذلك لحساب صدق مقياس تقدير المعلمين لطلاب الموهوبين لغوياً. وقد قمنا بعمل التحليلات الإحصائية بمركز الكوثر للكمبيوتر بأسيوط. باستخدام برنامج التحليل الإحصائى المتقدم (ASAP)

Advanced statistical Analysis packing

الفصل الخامس :

تحليل البيانات وتفسير النتائج



نعرض فى هذا الفصل نتائج الدراسة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية باستخدام الأسلوب الإحصائى الذى يتناسب مع طبيعة كل فرض من فروض الدراسة وذلك للتحقق منها وعرض التفسيرات المناسبة لهذه النتائج .

وبداية نعرض الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة .

جدول رقم (٢٤) .

الوصف الإحصائى لمتغيرات الدراسة لعينة الطلاب الموهوبين لغوياً

م	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	العينة
١	الذكاء	٣٧.٨	١.٨٦	٤١	٣٥	٣٠
٢	التفكير الابتكارى	٢٢١.٩	٩.٥٤	٢٤٤	٢٠٨	٣٠
أ	الأصالة	٢٧.١	١١.٥٢	٦٢	١٣	٣٠
ب	الطلاقة	١٢٨.١	١١.٠١	١٥٣	٩٨	٣٠
جـ	المرونة	٦٦.١	٦.٥٣	٨٤	٥٣	٣٠
٣	القدرة اللغوية	١٧٩.٤٣	٥.٧٧	١٩٠	١٧٣	٣٠
أ	الفهم اللغوى	٢٨.٠٧	١.٦٦	٣٠	٢٤	٣٠
ب	طلاقة الكلمات	٤٧.٨٣	١.٧٤	٥٠	٤١	٣٠
جـ	الطلاقة الارتباطية	٢٥.٤٧	١.٩٨	٣٠	٢٨	٣٠
د	إدراك العلاقات	٢٣.٨٣	٢.٣٥	٢٧	١٧	٣٠
هـ	اللفظية	١٤.١٧	١.٢٣	١٥	١٠	٣٠
و	الذاكرة اللغوية	٩.٩٣	١.٣١	١٢	٧	٣٠
ز	الاستدلال اللغوى القواعد والهجاء	٢٩.٨	٢.٣٥	٣٤	٢٥	٣٠
٤	تقديرات المدرسين	١٢٧.٧٣	١٦.٩٩	١٤٩	٨٧	٣٠

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

نص الفرض الأول :

" يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالى " .

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معامل الارتباط البسيط

جدول رقم (٢٥)

معامل الارتباط ودلالته الإحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار الذكاء ودرجاتهم على مقياس تقدير المدرسين.

ن=٣٠

	تقديرات المدرسين	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء	٠.٠١٤	غير دال

تفسير نتائج الفرض الأول :

يتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض الأول ، حيث كان معامل الارتباط بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالى غير دال إحصائياً وتشير نتائج الفرض الأول إلى أن الطلاب الموهوبين لغوياً الذين تم تحديدهم عن طريق حصولهم على الإرباعى

الأعلى فى اختبار الذكاء لم يستطع المدرسون التعرف عليهم كطلاب موهوبين لغوياً.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التى استهدفت التعرف على الموهوبين من خلال محك الذكاء أو عن طريق قوائم ومقاييس التقدير مقارنة باختبارات الذكاء.

فقد اتفقت مع نتائج دراسة " واترز" (Waters , 1990: 1921) التى أشارت إلى أن قائمة سلفرمان وواترز لتقدير الطلاب الموهوبين لا يمكن التنبؤ بواسطتها بالموهبة ، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن القائمة غير فعالة إذا ما قورنت باختبار القدرات المعرفية وتوقعت الدراسة أن تظهر المقارنات المستقبلية بين القائمة والاختبارات الأخرى التى سيستخدمها الباحثون للتعرف على الموهبة نتائج إيجابية .

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لورانس وأندرسون Lowrance &Anderson(١٩٧٧) ، حيث قمنا بحساب معامل ارتباط مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل لتحديد فعالية المقياس كأداة تعرف على المتفوقين ، وتكونت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية وكان من أبرز نتائجها اكتشاف أن المقياس لا يقيس دائماً نفس القدرات التى تقيسها اختبارات القدرات العقلية ، كما وجد فقط علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد الخصائص التعليمية واختبار وكسلر . (أسامة معاجينى ومحمد هويدى ، ١٩٩٥ : ١١٥) .

بينما اختلفت نتائج الفرض الأول مع نتائج بعض الدراسات ، حيث أشارت نتائج دراسة كامنجز (Cumming, 1979:2590) إلى أن استخدام "قائمة التقدير" يعتبر إضافة إلى طرق التقييم التقليدية وأنها سوف تساعد فى تحديد بعض الطلاب الذين لم يتم اختيارهم على أساس نتائج اختبار الذكاء حيث استطاعت بعض فقرات القائمة التمييز بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين .

ويذكر عطوف محمود ياسين (١٩٨١: ٥١) أن هناك علاقة وثيقة بين نتائج اختبارات الذكاء وبين التقديرات التى يقوم بها المدرسون والأساتذة والمشرفون وغيرهم من أولئك الذين يكونون فى مراكز تمكنهم من الحكم على قدرات المفحوص وأن هناك مئات عديدة من الدراسات أجريت لإثبات ذلك وأن ذلك يعتبر دليلاً كافياً لتبرير استخدام اختبارات الذكاء فى انتقاء الأفراد والتنبؤ بنجاحهم .

كذلك أوضحت نتائج دراسة أبرامس (Abrams, 1992:2461) أن استمارات ترشيح المدرسين تعتبر محكاً يضاف إلي غيره من المحكات فى التعرف على الموهوبين مثلها فى ذلك مثل مقياس وكسلر للذكاء .

كما تختلف نتيجة الفرض الأول مع ما هو معروف عن العلاقة بين الذكاء واللغة فقد ذكر حسنى الجبالى (١٩٩٧) أن هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه ، فمن المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلى للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرؤه ويسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم تتضح له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها وبالتالى تزيد حصيلته اللغوية

والعكس . وبناءً على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفرد الوافية من مفردات اللغة ومهاراته اللغوية عامة دليلاً على سعة تفكيره ونمو ذكائه .

وترجع أسباب عدم قدرة المعلمين على التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً إلى:

- قد يكون اختلاف محتوى اختبار الذكاء عن محتوى مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً سبباً فى عدم وجود دلالة إحصائية . فاختبار الذكاء العالى يقيس بعض القدرات كالقدرة على تركيز الانتباه ، والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال ، والاستدلال اللفظى والاستدلال العددى ، فى حين يقدر المعلمون طلابهم على المقياس المكون من خمسة أبعاد تشتمل على خصائص سلوكية، ونظراً للفرق بين المحتويين كانت النتائج غير دالة . ويؤكد ذلك النتائج التى توصل إليها "لورانس وأندرسون " من أن قائمة التقدير لا تقيس دائماً نفس القدرات التى تقيسها اختبارات القدرات العقلية .
- إن بعض الطلاب الموهوبين لغوياً قد لا يكشفون عن ذكائهم فى الفصل بحيث يكون ملموساً لدى المدرس ولذلك لا يتمكن المدرس من التعرف على موهبتهم .
- إن اهتمام المدرس بالتحصيل الأكاديمى وإثابة الطالب عليه . قد يكون سبباً فى فشل المدرس فى التعرف على الموهبة اللغوية .

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

نص الفرض الثانى :

"يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد التفكير الابتكارى كمتغيرات مستقلة "

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار والأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة ومعرفة مدى تأثيرها فى المتغير التابع .

ويوضح الجدول التالى معاملات الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٦)

معاملات الارتباط المتعدد بين كل من الأصالة والطلاقة والمرونة والتفكير الابتكارى وبين تقديرات المدرسين.

م	المتغيرات المستقلة	تقديرات المدرسين	مستوى الدلالة
١	الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى	٠.٠٣٩	غير دال
أ	الأصالة	٠.١٧	غير دال
ب	الطلاقة	٠.١٢	غير دال
جـ	المرونة	٠.٢٢	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين تقديرات المدرسين والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى والأصالة والطلاقة والمرونة غير دالة .

ويوضح الجدول التالى الأهمية النسبية لأثر كلٌ من الابتكار وأبعاده على تقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٧)

الأهمية النسبية لأثر الابتكار وأبعاده على (تقدير المدرسين)

العامل المستبعد	معامل الارتباط الجزئي	معامل الارتباط المتعدد	نسبة " ف " للارتباط	الاحتمالية	معامل التحديد	الأهمية النسبية
بدون	-	٠.٢٧	٠.٦٦	٠.٥٩	٠.٠٧١	-
الأصالة	٠.١٥	٠.٢٢	٠.٧٢	٠.٥٠	٠.٠٥	١.٣٤
الطلاقة	٠.٢٤	٠.١٣	٠.٢٢	٠.٨١	.٠١٦	٣.٥٩
المرونة	٠.١٩	٠.١٩	٠.٥٣	٠.٦٠	٠.٠٣٨	٢.١٧

يتضح من الجدول السابق أنه فى حالة عدم استبعاد أى متغير من المتغيرات المستقلة كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد (٠.٢٧) وفى حالة استبعاد عامل " الأصالة " كان (٠.٢٢) وفى حالة استبعاد عامل " الطلاقة " كان (٠.١٣) وفى حالة استبعاد عامل المرونة كان(٠.١٩) .

ويتضح من خلال العرض السابق أن الطلاقة لها أكبر الأثر على تقديرات المدرسين ويظهر ذلك من قيمة التأثير النسبى حيث بلغت (٣.٥٩) ، كما تسهم المرونة بتأثير نسبى قيمته (٢.١٧) يليها الأصالة التى تسهم بنسبة (١.٣٤) .

تفسير نتائج الفرض الثانى :

يتضح من الجدول رقم (٢٦) أن معاملات الارتباط سواءً بين الدرجة الكلية على اختبار التفكير الابتكارى أو أبعاده وبين تقديرات المدرسين غير دالة ويشير ذلك إلى عدم تحقق الفرض الثانى .

كما يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن معامل التحديد (٠.٠٧١) ويقصد بذلك أن (٠.٠٧١) من الاختلافات الموجودة فى تقديرات المدرسين ترجع إلى الابتكار وأبعاده ، أى أن الابتكار وأبعاده يسهمان بنسبة (٠.٠٧١) فى تقديرات المدرسين وهذه النسبة ضعيفة جداً .

وقد استعان بعض الباحثين بتقديرات المعلمين لطلابهم كمنبىء لابتكارية الطلاب وذلك على أساس أن المعلم أحد المدخلات الأساسية فى عملية التعلم وماله من أثر فى تنمية التفكير الابتكارى للطلاب .

ومن الدراسات التى استخدمت تقديرات المدرسين كمنبئ للابتكارية واتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، دراسة جيتزل وجاكسون Getzels & Jackson التى أظهرت نتائجها أن معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى الابتكار وتقديرات المدرسين للابتكارية عند هؤلاء التلاميذ ضعيفة . (عطوف محمود ياسين ، ١٩٨١: ١٥١)

كذلك أظهرت نتائج دراسة هوتز وآخرين (Houtz et al, 1983: 172) التى هدفت إلى اختبار القمية التنبؤية لتقديرات المعلمين لابتكارية التلاميذ وذلك من خلال أداء التلاميذ على اختبارات الابتكار بعد فترة مدتها عامان ، عدم وجود أى ارتباط دال بين تقديرات المعلمين ومقياس تورانس ، وبعد ضبط الذكاء والتحصيل وجد ارتباط دال بين تقديرات المعلمين ومقياس تورانس فى الفقرة : حساس للجمال . ويهتم بالخصائص الجمالية للأشياء (٠.٣٥ عند مستوى دلالة ٠.٠٥) وقد أرجع الباحثون ذلك إلى صغر العينة حيث كانت (ن=٣٠) . وأشارت

النتائج أيضاً إلى أنه لم يوجد فى الدراسة دليل للصدق فيما يتعلق بمقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الفائقين . وتقترح الدراسة أن المقياس يحتاج إلى عينة أكبر حتى يظهر مقدرة تنبؤية لها دلالتها .

ولم يجد سيد خير الله ارتباطاً دالاً بين تقديرات المدرسين للخصائص السلوكية للمبتكرين من تلاميذهم وأداء هؤلاء التلاميذ على اختبارات التفكير الابتكارى وقد أرجع سيد خير الله ذلك إلى أننا استخدم معلماً واحداً قام بتقدير (٢٤) تلميذاً فقط عند تقنين القائمة . (مصطفي محمد كامل ، ١٩٨٨: ٣٦٧)

كما أشارت نتائج دراسة مصطفى محمد كامل (١٩٨٨: ٣٧٧) إلى أن تقديرات المعلمات لا تعد منبئاً جيداً بابتكارية التلاميذ - فيما عدا الطلاقة - حتى حين تكون المعلمات على معرفة وثيقة بالتلاميذ من خلال الاستمرار فى التدريس لهم أربع سنوات متتالية، وقد أرجع الباحث هذه النتائج إلى أن السمات التى اختارتها المعلمات لوصف تلاميذهن تعكس تصورهن للتلميذ المثالى ومعظم هذه السمات ذات وزن قليل فى الإسهام فى الابتكارية ، فى حين كانت السمات الأقل تكراراً هى التى تميز الشخصية المبتكرة .

وقد أرجع "مصطفى محمد كامل" فشل المدرسين فى التعرف على ابتكارية طلابهم إلى اختلاف المدرسين فى السمات التى يفضلونها فى طلابهم ، واختلافهم فى المعايير التى يقدرون على أساسها ابتكارية طلابهم ، كما أن مفهوم الابتكارية يبدو أنه غامض لديهم.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التى أظهرت نتائجها أن تقديرات المعلمين لابتكارية طلابهم لها قيمتها التنبؤية، حيث استطاع المعلمون التعرف على التلاميذ المبتكرين من خلال ملاحظة سلوكهم داخل حجرة الدراسة وخارجها، مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على هذه التقديرات.

فقد وجد رنزولى وآخرون Renzulli, et al, (١٩٧٧) ارتباطاً دالاً عند مستوى (٠.٠٥) بين تقديرات المعلمين لتلاميذهم على مقياس فرعى خاص بالابتكارية (أحد أبعاد مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الفائقين ويتكون من (١٠) فقرات) وأدائهم على بطارية اختبارات للابتكارية. (مصطفي محمد كامل، ١٩٨٨: ٣٦٧)

كذلك أشارت نتائج دراسة إيمان صباغ (١٩٩٢) والتى أشارت نتائجها إلي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين قائمة السمات للشخصية المبتكرة - والتى استهدفت الدراسة التعرف على فعاليتها - وبين اختبار التفكير الابتكارى وأشارت النتائج أيضاً إلي إمكانية الاعتماد على القائمة فى التعرف على الطالبات المبتكرات فى المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. كما أن القائمة أمكنها التمييز بين المرتفعات والمنخفضات فى الابتكار، حيث أشارت قيم " ت " أن لهذه الفروق دلالتها الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

كما استخدم فان بوكستل وآخرون Van Boxtel , et al, (١٩٨٥) تقديرات لابتكارية التلاميذ قام بها المعلمون والآباء وزملاء الفصل وتقديرات التلاميذ لأنفسهم وقد وجد الباحثون ارتباطاً دالاً بين هذه التقديرات وأداء التلاميذ

(ن = ١٥٠ تتراوح أعمارهم من ١٢ - ١٣ سنة) على اختبارات التفكير الابتكارى مما يشير إلى أن استخدام عدة منبئات متنوعة للاستدلال على الابتكارية يفسر قدراً كبيراً من التباين فى القدرات الابتكارية .

(مصطفي محمد كامل ، ١٩٨٨ : ٣٦٨) .

ونرى أن اهتمام المدرسين بالجانب التحصيلى يفوق أى اهتمام آخر - وذلك طبقاً لما توصلت إليه بعض الدراسات - فقد ذكر مصطفي محمد كامل (١٩٨٨) أن تقديرات المعلمين للقدرات التحصيلية لتلاميذهم أكثر صدقاً من تقديراتهم للابتكارية وأنه يمكن الحكم على التفوق التحصيلى بسهولة من خلال وسائل التقويم التقليدية كالاختبارات التحصيلية ويؤيد ذلك ما وجده (حسنين الكامل ، ١٩٨٥) من قدرة المعلمين على تحديد السمات المميزة للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً .

ويرى محمود عبد الحليم منسى (١٩٩٤ :٧٩) أن تقديرات المعلمين قد تتأثر بوقع الهالة أو المظهر الخارجى بغض النظر عن قدرات التلميذ الحقيقية ويرى أن تقديرات المعلمين تكون مفيدة جداً فى تقدير درجات التحصيل الأكاديمى للتلميذ ، كما تفيد فى تقدير السلوك القيادى للتلميذ أكثر من قدرتها على تقييم الأداء الابتكارى لهم ، لذا فهو يعيب على اختبارات تورانس أنها استخدمت تقديرات المعلمين كمحك لحساب صدق اختبارات القدرات الإبداعية للأفراد .

كما يرى خليل معوض (١٩٩٤: ١٩٤) أن الغالبية الكبرى من المعلمين يركزون كل جهودهم واهتمامهم فى توصيل المعلومات إلى أذهان الطلاب العاديين

ولا يهتمون كثيراً بالأذكياء والمبدعين ، كما أن ميول المعلمين وحالتهم المزاجية قد تلعب دوراً هاماً في إعاقة التفكير الابتكارى وإحباطه عند التلاميذ أو تشجيعه وتنميته .

ونرى أن صدق تقديرات المعلمين مرتبط بتوافر مواصفات خاصة فى هؤلاء المعلمين تمكنهم من إصدار أحكام يعتمد عليها ، منها أنهم يجب أن يدرسوا مقررات وافية عن الموهبة بكل جوانبها وأن يجتازوا برامج تدريبية مصممة لأساليب التعرف على الموهوبين ورعايتهم وأن يتبنوا اتجاهات إيجابية نحو الطلاب الموهوبين . ولعل غياب هذه المواصفات يفسر فشل المدرسين فى التعرف على الموهبة اللغوية لطلابهم .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

نص الفرض الثالث :

" يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة " .

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار والأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة ومعرفة مدى تأثيرها فى المتغير التابع .

ويوضح الجدول التالى معاملات الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٨) .

معاملات الارتباط المتعدد بين أبعاد القدرة اللغوية وبين

(تقديرات المدرسين) .

المتغيرات المستقلة	تقديرات المدرسين	مستوى الدلالة
الفهم اللغوى	٠.٣٨	*
طلاقة الكلمات	٠.١٤	غير دال
الطلاقة الارتباطية	٠.٢٥	غير دال
إدراك العلاقات اللفظية	٠.١٦	غير دال
الذاكرة اللغوية	٠.٠٥	غير دال
الاستدلال اللغوى	٠.١٣	غير دال
القواعد والهجاء	٠.٠٣	غير دال
القدرة اللغوية	٠.١٨	غير دال

* دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد القدرة اللغوية وتقديرات المدرسين غير دالة ، فيما عدا معامل الارتباط بين الفهم اللغوى وتقديرات المدرسين فكان دالاً عند مستوى (٠.٠٥) .

ويوضح الجدول التالى الأهمية النسبية لأثر كل من القدرة اللغوية وأبعادها على تقديرات المدرسين .

جدول رقم (٢٩).

الأهمية النسبية لأثر القدرة اللغوية وأبعادها على (تقديرات المدرسين)

العامل المستبعد	معامل الارتباط الجزئي	معامل الارتباط المتعدد	نسبة "ف" للارتباط	الاحتمالية	معامل التحديد	التأثير النسبي
بدون	-	٠,٥٥	١.٣٦	٠.٢٧	٠.٣٠	-
الفهم اللغوى	٠,٣٩	٠,٤٢	٠.٨٣	٠.٥٦	٠.١٨	١٥.١٦
طلاقة الكلمات	٠,١٢	٠,٥٤	٠.٥٨	١.٢٠	٠.٢٩	١.٢٦
الطلاقة الارتباطية	٠.١٧	٠,٥٣	١.٥٠	٠.٢٢	٠.٢٨	٢.٥٦
إدراك العلاقات اللفظية	٠.٢٢	٠,٥٢	١.٤٠	٠.٢٦	٠.٢٧	٤.٢٠
الذاكرة اللغوية	٠.١٤	٠,٥٤	١.٥٦	٠.٢٠	٠.٢٩	١.٥٩
الاستدلال اللغوى	٠.٢٣	٠,٥١	١.٣٧	٠.٢٧	٠.٢٦	٤.٨١
القواعد والهجاء	٠,٠٩	٠,٥٤	١,٦٢	٠.١٩	٠.٣٠	٠.٦٣

يتضح من خلال الجدول السابق أن عامل " الفهم اللغوى " له أكبر الأثر على "تقديرات المدرسين " ويتضح ذلك من قيمة التأثير النسبى ، حيث بلغت قيمة (١٥.١٦) ويليه عامل الاستدلال اللغوى حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٤.٨١) . ثم يأتى بعد ذلك تأثير عامل إدراك العلاقات اللفظية " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٤.٢٠) ويلى ذلك عامل "الطلاقة الارتباطية " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى (٢.٥٦) ويليه عامل الذاكرة اللغوية، حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (١.٥٩) وأخيراً عامل " طلاقة الكلمات " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى (١.٢٦) .

تفسير نتائج الفرض الثالث :

يتضح من الجدولين السابقين عدم تحقق الفرض الثالث ، حيث كان الارتباط بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبارات القدرة اللغوية غير دال إحصائياً ، ما عدا الارتباط بين الفهم اللغوى وتقديرات المدرسين ، حيث كان دالاً عند مستوى (٠.٠٥) . كما كانت الأهمية النسبية لمتغيرات القدرة اللغوية على تقديرات المدرسين غير دالة أيضاً .

وتشير نتائج الفرض الثالث إلى أن الطلاب الذين تم تحديدهم عن طريق حصولهم على الإرباعى الأعلى فى اختبارات القدرة اللغوية لم يتمكن المدرسون من التعرف عليهم كطلاب موهوبين لغوياً .

ويبدو أن الارتباط بين عامل " الفهم اللغوى " وتقديرات المدرسين يمكن إرجاعه إلى أن هذا العامل ثبت وجوده فى جميع دراسات القدرات العقلية . كما أن ثرستون Thurstone أشار إلى أنه أحد القدرات العقلية الأولية الواضحة. ولهذا كان الارتباط بينه وبين تقديرات المدرسين دالاً عند مستوى (٠.٠٥).

وترجع النتيجة السابقة إلى الأسباب التالية : -

- يتفق مع ريدنج Redding(١٩٨٩) فى أن الموهوبين لفظياً من الممكن أن يظهروا تحصيلاً ضعيفاً فى المدرسة ، لأن الموضوعات المقدمة لهم لم تصمم لإمدادهم بالأنشطة التى تتحدى قدراتهم ولأن البيئة الدراسية لا تتمشى مع

أساليب تعلمهم . لذا لم يتمكن المدرسون من التعرف عليهم . (Tangherlini & Durden, 1993 : 428)

- إن الطلاب الموهوبين لغوياً قد لا يرغبون في التحدث والمشاركة داخل الفصل فمنهم مثلاً من لا يرغب فى التحدث والمشاركة لسبب أو لآخر. لذلك لم يستطع المدرسون التعرف عليهم .
- قد يرجع فشل المدرسين فى التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً إلى عدم إدراكهم لأبعاد القدرة اللغوية وللقدرات التى تقيسها اختبارات القدرة اللغوية مثل : القدرة على فهم الألفاظ والمعانى ، واستخدم الألفاظ ، وإنتاج الكلمات واستخلاص النتائج من مقدمات معطاة ، وتذكر أشياء أو وحدات ، واكتشاف الأخطاء النحوية والهجائية وتصحيحها وفهم العلاقات بين الألفاظ والعبارات اللغوية .
- قد ترجع هذه النتيجة إلى أن مفهوم الموهبة اللغوية كما حددها الباحث (وهى أن يحصل الطالب الموهوب لغوياً على الإرباعى الأعلى فى اختبارات القدرة اللغوية) ليس هو نفس المفهوم لدى المدرسين . فقد ينظر المدرسون إلى الموهبة اللغوية من خلال بعض الجوانب منها مثلاً : الطلاقة اللفظية ، والإلقاء والتعبير الشفوى ، والكتابة ، والمناقشة اللفظية العامة..إلخ) . وبالتالى اختلفت تقديرات المدرسين للطلاب الموهوبين لغوياً باختلاف نظرتهم للموهبة واختلاف تحديد الباحث لها .

- كما أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف محتويات المقياس المستخدم (مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً) مع محتوى الاختبارات اللغوية المستخدمة، فبينما ركز مقياس تقدير المعلمين على خمسة أبعاد مختلفة ، يمثل البعد اللغوى أحدها فقط - وتتمثل الأبعاد الأخرى في: الابتكارية ، وخصائص التعلم ، والاعتماد على النفس والقيادة - ركزت اختبارات القدرة اللغوية على الجوانب المختلفة لأبعاد القدرة اللغوية مما جعل الارتباط بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين وبين متوسطاتهم على اختبارات القدرة اللغوية غير دال إحصائياً .

ونشير هنا إلى ملاحظة قد تفيد فى تفسير هذه النتيجة وهى أن الطلاب الموهوبين لغوياً فى المرحلة الثانوية -والموهوبين بصورة عامة - لا يظهرون ميلاً فى المواظبة على الحضور إلى المدرسة ، حيث يعتبر معظم الطلاب الموهوبين لغوياً أن ذلك تضيعٌ للوقت ، لذا فمنهم من يتحايل على الانقطاع عن الدراسة . كما أن المدارس لا تقدم اليوم أى أنشطة تثير اهتماماتهم وتتحدى قدراتهم ، ولذلك فهم قليلو التفاعل مع مدرسيهم ، مما ينعكس على تقدير المعلمين لموهبتهم .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

نص الفرض الرابع :

" يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع والذكاء ، وأبعاد التفكير الابتكارى وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة" .

وقد تمت معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار والأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة ومعرفة مدى تأثيرها على المتغير التابع .

ويوضح الجدول التالى العلاقة بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين

جدول رقم (٣٠) .

معاملات الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة وتقديرات المدرسين

م	المتغيرات المستقلة	تقديرات المدرسين	مستوى الدلالة
١	الذكاء	٠.٠١٤	غير دال
٢	الدرجة الكلية على التفكير الابتكارى	٠.٢٢	غير دال
أ	الأصالة	٠.٠٤	غير دال
ب	الطلاقة	٠.١٧	غير دال
جـ	المرونة	٠.١٢	غير دال
٣	الدرجة الكلية على اختبارات القدرة اللغوية	٠.١٨	غير دال
أ	الفهم اللغوى	٠.٣٨	*
ب	طلاقة الكلمات	٠.١٣	غير دال
جـ	الطلاقة الارتباطية	٠.٢٥	غير دال
د	إدراك العلاقات اللفظية	٠.١٧	غير دال
هـ	الذاكرة اللغوية	٠.٠٥	غير دال
و	الاستدلال اللغوى	-٠.١٣	غير دال
ز	القواعد والهجاء	٠.١٩	غير دال

* دال عند مستوى ٠.٠٥ .

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة وبين "تقديرات المدرسين" غير دالة ، فيما عدا الارتباط بين الفهم اللغوى وتقديرات المدرسين ، حيث كان دالاً عند مستوى (٠.٠٥).

ويوضح الجدول التالى الأهمية النسبية لتأثير الذكاء ، والابتكار وأبعاده والقدرة اللغوية وأبعادها على " تقديرات المدرسين " .

جدول رقم (٣١) .

الأهمية النسبية لتأثير الذكاء، والابتكار وأبعاده والقدرة اللغوية وأبعادها على (تقديرات المدرسين) .

العامل المستبعد	معامل الارتباط الجزئي	معامل الارتباط المتعدد	نسبة "ف" للارتباط	الاحتمالية	معامل التحديد	الأهمية النسبية
بدون	–	٠.٥٧	٠.٨٠	٠.٦٤	٠.٣٣	–
الذكاء	٠.٠١	٠.٥٧	٠.٩٣	٠.٥٣	٠.٣٣	٠.٠٢
الأصالة	٠.٠١	٠.٥٧	٠.٩٣	٠.٥٣	٠.٣٣	٠.٠٢
الطلاقة	٠.١٢	٠.٥٦	٠.٨٩	٠.٥٦	٠.٣٢	١.٤٥
المرونة	٠.٠٨	٠.٥٧	٠.٩٢	٠.٥٤	٠.٣٣	٠.٦٢
الفهم اللغوى	٠.٣٣	٠.٥٠	٠.٦٣	٠.٧٧	٠.٢٥	١٢.٦٧
الاستدلال اللغوى	٠.٢٦	٠.٥٣	٠.٧٤	٠.٦٨	٠.٢٨	٧.٧٠
الطلاقة الارتباطية	٠.٢١	٠.٥٥	٠.٨١	٠.٦٢	٠.٣٠	٤.٧٣
طلاقة الكلمات	٠.١٤	٠.٥٦	٠.٨٧	٠.٥٧	٠.٣٢	٢.٢١
إدراك العلاقات اللفظية	٠.١٣	٠.٥٦	٠.٨٨	٠.٥٧	٠.٣٢	١.٨٨
الذاكرة اللغوية	٠.٠٩	٠.٥٧	٠.٩١	٠.٥٤	٠.٣٢	٠.٨٢
القواعد والهجاء	٠.٠٩	٠.٥٧	٠.٩١	٠.٥٤	٠.٣٢	٠.٧٨

يتضح من خلال الجدول السابق أن عامل " الفهم اللغوى " له أكبر الأثر على تقديرات المدرسين " ويتضح ذلك من قيمة التأثير النسبى ، حيث بلغت قيمته (١٢.٦٧) ويليه عامل " الاستدلال اللغوى " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٧.٧٠) ثم يأتى تأثير عامل " الطلاقة الارتباطية " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٤.٧٣) ثم يلى ذلك عامل " طلاقة الكلمات " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (٢.٢١) ثم يأتى بعد ذلك عامل" إدراك العلاقات اللفظية " حيث قيمة التأثير النسبى له (١.٨٨) ثم عامل " الطلاقة " حيث بلغت قيمة التأثير النسبى له (١.٤٥).

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتى أشارت إلي عدم قدرة المعلمين فى التعرف على موهبة طلابهم . فقد أشارت نتائج دراسة رنزولى وآخرين Renzulli, et al, (١٩٧٥) أن المدرسين لا يحددون الموهوبين بكفاءة أو فعالية، فقد أشارت النتائج إلى أن أحكام المدرسين حددت (٤٥.١٪) فقط من الأطفال الموهوبين الذين ذكروهم فى قوائمهم، وأن عدد الأطفال المشار إليهم كموهوبين تقلص، حيث أوضحت النتائج أن حوالى (٣١.٤) من الذين اختارهم المدرسون لم يكونوا موهوبين ولكن فى مرتبة ذوى الذكاء العالى حسب مقياس استانفورد -بينيه. (Pegnano & Birch, 1975: 253).

كذلك أظهرت نتائج دراسة هوتز وآخرين (Houtz, et al, 1983:172) أن هناك فى بعض الأدلة في الدراسة على الصدق طويل الأجل لمقياس جيلفورد وتورانس، بينما لم يوجد دليل للصدق فيما يتعلق بمقياس تقدير الخصائص

السلوكية للطلاب الفائقين ويرى الباحثون أن المقياس يحتاج إلى عينة أكبر (ن =٣٠) حتى يظهر مقدرة تبنؤية لها دلالتها .

كما أشارت نتائج دراسة واترز (Waters, 1990: 3921) إلي أن " قائمة التقدير" لا يمكن استخدامها للتعرف على الطلاب الموهوبين .

ويذكر حليم بشاى (١٩٩٤) أن عملية التعرف على الموهوبين لو تركت كلية للمعلمين ، فإننا سوف نجد عدداً من الأطفال الموهوبين لا يتم تمييزهم أو التعرف عليهم وأن عدداً قليلاً فقط هم الذين يتم انتقاؤهم . ففي دراسة قام بها بفناتو وبيرش Begnato & Birch اتضح أن عينة الدراسة من المدرسين تركوا أكثر من نصف التلاميذ الموهوبين الذين أمكن للباحثين التعرف عليهم فيما بعد باستخدام مقياس استانفورد- بينيه للذكاء . (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٩٤: ٤٦٢)

وقد اختلفت نتائج بعض الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية. فقد أشارت نتائج دراسة عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٤ : ١٠) إلى أن مقياس التعرف على المبتكرين فى مجال العلوم البيولوجية والعلوم الطبيعية كاف للثقة فيه. حيث كان هناك ارتباط دال بين المحك المستخدم في الدراسة -وهو إنتاج العالم بمواصفاته الثلاث وهى الجدة والمغزى واستمرارية آثار الإنتاج- وبين الدرجة الكلية للمقياس بلغ (٠.٨٢) وكان دالاً عند مستوى (٠.٠١) . (عبدالسلام عبد الغفار ١٩٧٤: ١٠) .

كذلك أظهرت نتائج دراسة ستيفنسون وآخرين(Stevenson, et al,: 1976: 516) صدق تقويم المعلمين الذين شاركوا فى الدراسة لسلوك طلابهم وأن تقديراتهم

تعتبر أداة صادقة للتنبؤ المدرسي المبكر ، فقد استطاع هؤلاء المعلمون أن يقدموا تنبؤاً بالمستوى المستقبلي لطلابهم على مدى (٤٠) شهراً .

وقد اتضح من نتائج دراسة كامنجز (Cummings : 1979: 2590) أن قائمة التقدير المستخدمة أمكن من خلالها التعرف على الموهوبين وأنها اقتصادية وسهلة الاستخدام وأن استخدامها سوف يزيد من أعداد الموهوبين من الطلاب في البيئات المختلفة والذين يتم استبعادهم من برامج الموهوبين .

وفي دراسة هاني (Hany : 1993: 197) استطاع المدرسون التعرف على الموهوبين عن طريق خصائصهم التي تميزهم عن غيرهم ، حيث كان لدى المدرسين أفكار واضحة بخصوص هذه الخصائص ومنها : التفكير المنطقي ، وحب الاستطلاع ، والقدرة على الفهم السريع ، والذاكرة القوية والمهارة اللغوية . كذلك أظهرت النتائج أن وجهة نظر المدرسين لتمييز جوانب وأنواع الموهبة موجودة .

كذلك أشارت نتائج دراسة أسامة معاجيني ومحمد هويدي(١٣٨:١٩٩٥) إلي إمكانية التعرف على الطلاب المتفوقين من خلال تقديرات معلميهم . ويرى الباحثان أن مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين يمكن أن يستخدم كأداة تصفية أولية توفر الكثير من التكاليف ومن الوقت والجهد ، لأنه لا يمكن الاقتصار عليه أو الاستعاضة به عن نتائج اختبارات الذكاء ، والابتكار والتحصيل .

ويتضح من عرض نتائج الدراسة الحالية عدم قدرة المعلمين على التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً وذلك على الرغم من أن الباحث في اختياره للطلاب

الموهوبين لغوياً تبنى النموذج الخماسى للموهبة في دراسته على أساس أبعاده الخمسة والتى توافرت فى الموهوب لغوياً على النحو التالى : -

- تفوق الطالب الموهوب لغوياً على زملائه فى اختبارات الذكاء ، والابتكار والقدرة اللغوية (محك الامتياز).
- ندرة مجموع الطالب الموهوب لغوياً بالنسبة لزملائه، وتكرار هذه الندرة فى جميع الاختبارات التى طبقت عليه (محك الندرة).
- إن الطلاب الموهوبين لغوياً اختيروا على أساس توافر طاقاتهم على الإنتاج فى مجال الموهبة اللغوية (محك الإنتاجية).
- إن موهبة الطالب اللغوية تم إثباتها من خلال الاختبارات المستخدمة ومن خلال تقدير مدرسيه لهم (محك الإثبات).
- إن الأداء المتميز للطالب الموهوب لغوياً له قيمته بالنسبة لمجتمع هذا الطالب (محك القيمة) .

ونرى أن المدرسين لم يحكموا على موهبة طلابهم اللغوية بطريقة موضوعية ولكن طبقاً لخبرتهم ، وهذا يعنى أن كل مدرس استخدم استراتيجية مختلفة طبقاً للخصائص التى يمتلكها الموهوبون المعروفون لديه . ويؤكد ذلك أن بعض المدرسين اختاروا طلاباً كموهوبين وقدروهم على المقياس وبعد تصحيحنا للمقاييس وجد أن الدرجة الكلية لهؤلاء الطلاب كانت ضعيفة ، وبلغت أحياناً خمسين درجة علماً بأن الدرجة الكلية على المقياس [١٥٦] ، هذا إضافة إلى عدم جدية بعض المدرسين فى ملء المقياس وأن حكمهم كان على أساس خبرتهم الشخصية .

ونرجع عدم إمكانية المعلمين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً إلى الأسباب التالية :

- قد يرجع السبب فى خطأ المدرسين فى التعرف على الموهوبين لغوياً إلى عوامل كثيرة من بينها الألفة وحسن العلاقة ، وغير ذلك من العوامل الذاتية التى يختار على أساسها المدرسون بعض الطلاب على أنهم موهوبين ويؤكد ذلك ما ذكره محمود شكر الجبورى(١٩٨٥ : ١٥٧) من أن نتائج العديد من الدراسات تشير إلى فشل العديد من المدرسين فى تقديراتهم وذلك بسبب تأثرهم بمجموعة من العوامل التى تؤثر بدورها فى أحكامهم على تلاميذهم .
- يؤكد عدد غير قليل من الباحثين أن المعلمين غالباً ما يكونون أكثر تعاطفاً مع التلاميذ العاديين واستحساناً وتقبلاً لهم من التلاميذ الموهوبين وذوى التفكير والسلوك الاستقلالى ، نظراً لما يسببونه من مشكلات ومواقف محرجة ومربكة تستثير غضب المعلم ، فهم متعطشون للمعرفة ، ميالون للنقد وإثارة الأسئلة غير المتوقعة مما يشكل صعوبات أمام معلميهم ، كذلك فإن تقديرات المعلمين لا تتسم بالدقة والموضوعية فى جميع الأحوال ، كما تتأثر بالسمات الشخصية المضللة لدى التلاميذ ومن ثم فإن المعلمين كثيراً ما يعجزون عن التعرف على بعض التلاميذ الموهوبين لا سيما أولئك الذين لا يتفقون من حيث خصائصهم السلوكية مع إطارهم في الحكم.(عبد المطلب القريطى، ١٩٨٨ : ١١٧-١١٨).
- نتفق مع ما ذكره وايتمور Whitmore حيث ذكر أن التوقعات غير الدقيقة التى يبديها المعلمون نحو المتفوقين والموهوبين تنشأ من عدم فهمهم لطبيعة

الموهوبين وحاجاتهم وأن ذلك قد يعرض هؤلاء الموهوبين لكثير من المشكلات الأكاديمية والنفسية . (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٠: ٩٩)

- ازدحام الفصول بالطلاب إلي الحد الذي يعوق المدرس عن تقييم كل طالب وإرهاق المدرسين بالأعمال المدرسية مما لا يمكنهم من التعرف على طلابهم الموهوبين .
- يذكر جيفرث وهيرسكوفتس (Gefferth & Herskovits : 1991: 44) أن ترشيحات المدرسين قد تكون ممثلة لآراء شخصية أو تحيزاً من جانب المدرسين .
- قد يرجع فشل المدرسين في التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً إلي أن المقياس بنى بطريقة لا تعتمد على التمييز بين الجماعات المتقابلة (الموهوبين مقابل غير الموهوبين) .
- قلة الدراسات التى تمت على الموهوبين فى البيئة المصرية - وبالتالى فإن الوعى بطبيعة الموهوبين وخصائصهم وطرق التعرف عليهم واكتشافهم وتوفير البرامج التربوية والنفسية المناسبة لهم كلها أمور لا يتاح للمعلم الاطلاع عليها والاستفادة منها فى التعرف على الموهوبين لقلة الدراسات والبحوث المنشورة عنهم .

وتتفق نتائج بعض البحوث والدراسات مع وجهة نظرنا السابقة . فقد أشارت دراسات (مصطفي عبد الباقي ١٩٨٨، صلاح مجاور ١٩٨٩)، إلي بعض

الصعوبات التى تواجه المدرسين والمهتمين بتربية النشء والتى تعوق التعرف على التلاميذ والطلاب الموهوبين منها: -

- عدم وجود خطة واضحة لرعاية واكتشاف الموهوبين على المستوى الرسمى .
- المعلم لم يؤهل للتعامل مع الموهوبين بأسلوب تربوى علمى مقنن .
- قلة الأدوات والإمكانات اللازمة وتعطل المتوافر منها ويرجع ذلك إلي عدم وجود مدرسين مؤهلين للتعامل مع هذه الأدوات .
- كثافة عدد الأطفال في الفصل الدراسي الواحد بصورة لا تساعد المعلم على اكتشاف الأطفال الموهوبين .

كما أشارت نتائج دراسة عبد العزيز الشخص(١٩٩٠: ١٧٤) إلى أنه لا يوجد معلمون متخصصون فى العمل مع الطلاب الموهوبين فى دول الخليج وأنه توجد حاجة ماسة إلى عمل برامج للمعلمين فى التعليم العام للتدريب على التعرف على حاجات الأطفال الموهوبين . كما يذكر حسنين الكامل وآمنة خليفة (١٩٩٦: ١٣٤) أنه لوحظ أن المعلمين فى معظم البلاد وخصوصاً البلاد العربية غير معدين لتدريس التلاميذ الموهوبين .

وقد ذكر أيضاً كل من يو وشو، (Wu and Cho 1993: 801) أنه يمكن رد القصور فى التعرف على الطلاب الموهوبين إلى أسباب منها : -

- النقص فى الخبراء ووسائل الاختيار المعدة لاختيار الموهوبين واكتشافهم.

- النقص فى الإعدادت والترتيبات اللازمة للطلاب الموهوبين من ناحية كل من الكم والكيف ويرجع هذا القصور إلى نقص الإدراك والوعى العام وأيضاً إلى نقص الدعم الحكومى له.
- عدم التعرف المبكر على الموهبة وتطبيق الأدوات بغير الخبراء .

كما نرجع فشل المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً إلى أن موضوع الموهبة لا يكاد أن يكون له وزن فى مقررات الإعداد المهنى والأكاديمى التى يتلقاها المعلمون قبل الخدمة أو فى برامج التدريب القليلة التى يشاركون فيها أثناء الخدمة . فما زالت برامج الإعداد والتدريب هذه تركز على الجوانب التقليدية من عمل المعلم كناقل للمعرفة فى الأساس . ويؤكد ذلك أن الكفايات التربوية اللازمة للمعلم كما تتصورها البحوث أو المؤسسات المسئولة عن إعداد وتوجيه المعلم تخلو من الكفايات المتصلة بالتعرف على الموهوبين والمبتكرين من التلاميذ ورعايتهم . (مصطفي محمد كامل ، ١٩٨٨ : ٣٧٨)

وما سبق يفسر فشل المعلمين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً ، ولا يكون من قبيل المبالغة بأن يقول الباحث من خلال التعامل مع المعلمين الذين قدروا الطلاب الموهوبين لغوياً بأن معظمهم ليس لديه معرفة كافية بمفهوم الموهبة أو مكوناتها أو الخصائص التى تميز الطلاب الموهوبين. .

ونشير إلى أن صدق تقديرات المعلمين مرتبط بتوافر مواصفات معينة فيهم تمكنهم من إصدار أحكام يعتمد عليها ، لذلك كان من الضرورى تزويد المدرسين فى إعدادهم وتدريبهم بمعلومات أكثر عن سيكولوجية الموهوبين، وأن يتم تدريبهم على

تقييم سلوكيات الطلاب الموهوبين ونموهم حتى يكونوا أدق حكماً على موهبة طلابهم، وبذلك يتسنى الاعتماد على أحكامهم كأحد العوامل فى الكشف عن الموهوبين .

خلاصة :

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم إمكانية التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً من خلال تقديرات معلميهم لخصائصهم السلوكية ، ويرى الباحث أنه على الرغم من ذلك ، إلا أنه لايمكن إغفال دور المدرسين فى التعرف على طلابهم الموهوبين ، لأن تقديراتهم لا تقل عن دور مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل والابتكار وأنه يمكن اعتبار تقدير المعلمين للخصائص السلوكية لطلابهم الموهوبين الخطوة الأولى فى عملية التعرف . أى أنها يمكن أن تستخدم كأداة تصفية أولية توفر الكثير من التكاليف فى الوقت والجهد ويستلزم ذلك بدوره تدريب المعلمين على ذلك .

وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة أظهرت عدم قدرة المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً ، إلا أنه كان هناك تأثير نسبى لبعض المتغيرات المستقلة على تقديرات المدرسين ، فقد كان أكبر هذه المتغيرات تأثيراً هو الفهم اللغوى بنسبة (١٢.٦٧) ثم الاستدلال اللغوى بنسبة (٧.٧٠) ويليه عامل الطلاقة الارتباطية بنسبة (٤.٧٣) ثم طلاقة الكلمات بنسبة (٢.٢١) يليه إدراك العلاقات اللفظية بنسبة (١.٨٨) وأخيراً الطلاقة بنسبة(١.٤٥) .

ويبدو أن المعلمين تكمن لديهم القدرة على التعرف على طلابهم الموهوبين لغوياً حيث إن المتغيرات الستة التى أثرت فى تقديرات المدرسين خمسة منها تمثل أبعاد القدرة اللغوية، مما يشير إلى أن تقديرات المدرسين ترتبط بأبعاد القدرة اللغوية وإن لم تشر النتائج إلى ذلك .

ونظراً لأن المقياس يقيس خمسة أبعاد رئيسة فإننا يرى إمكانية استخدام بنود أى بعد على حدة للكشف عن نوعية التفوق وذلك يساعد بدوره فى عملية تخطيط البرامج الخاصة والتى لابد أن تراعى احتياجات الطلاب الموهوبين وميولهم.

ونختم هذا الجزء من الدراسة بالنتيجة التى توصل إليها روبنسون Robinson (١٩٨٦) التى مؤداها " أن أثر التعرف على الموهوبين غير واضح حتى الآن وسوف يظل تحديدهم والتعرف عليهم مجالاً شيقاً ومثار جدل فى مجالات البحث".

(Kolesaric& Koren, 1992: 156)



الفصل السادس :

ملخص الدراسة وتوصياتها

أولاً : ملخص الدراسة :

(١) مقدمة :-

إن الموهوبين على اختلاف أنواعهم أهم مصادر الثروة ودعائم القوة فى أى مجتمع ، والاهتمام بهم فى الوقت الحاضر أصبح حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجى المعاصر.

وقد تمايزت طرق ومحكات التعرف على الموهوبين خلال العصور المختلفة . فعلى الرغم من اهتمام كثير من العلماء والباحثين بالتعرف عليهم ، إلا أنهم اختلفوا فى الطرق التى استخدموها لذلك ، حيث استخدمت محكات مختلفة للتعرف عليهم نلخصها فيما يلى:-

(١) استخدم بعض الباحثين مستوى الذكاء للتعرف على الموهوبين منهم:تيرمان Terman (١٩٢٥)،هولنجورث Hollingworth (١٩٢٦)، جالجر Gallagher (١٩٦٣)،تورانس Torrance (١٩٦٥)، فاخر عاقل (١٩٧٥)، راستوجى Rastogi (١٩٧٨) ، سليمان الخضرى (١٩٨٢) ، روس Roose (١٩٩٣) . ويرى أنصار هذا المحك أن تحديد الموهبة فى ضوء معاملات الذكاء محك رئيسى للتعرف على الموهوبين .

(٢) رأى بعض الباحثين أن استخدام مستوى التحصيل الدراسى يعتبر محكا مناسباً للتعرف على الموهوبين منهم : ويتى Witty (١٩٦٣)، محمد نسيم رأفت (١٩٧٣)، محمد على حسن (١٩٧٠)، رشيدة قطب (١٩٨٩) ، كروبلى Cropley (١٩٩٤).

(٣) وهناك من نادى باتخاذ الابتكار محك للموهبة (هولنجورث Hollingworth (١٩٢٦) تيرمان Terman (١٩٥٠)، تورانس Torrance (١٩٦٥)، ماتيوسكن Matyushkin (١٩٩٠)،روس Roose (١٩٩٣).

(٤) بينما ذهب فريق رابع إلى استخدام عدد من المحكات للتعرف على الموهوبين حيث رأى أن استخدام محك واحد سوف يهمل عدداً كبيراً من الموهوبين ممن لديهم قدرات تمكنهم من التفوق فى مجالات أخرى قد تغفلها المقاييس المرتبطة بهذا المحك أو ذاك، ومنهم: عبدالسلام عبد الغفار ويوسف الشيخ (١٩٦٦) مارلند Marland (١٩٧١)، رنزولى Renzulli (١٩٧٥)، بالدوين Baldwin (١٩٨٥)، فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠) تلال Tlale (١٩٩١).

كما أن هناك العديد من الدراسات والبحوث التى اهتمت بمجال التفوق العقلى والموهبة حيث تناولت عدداً من الجوانب منها : كيفية التعرف على الموهوبين، ودراسة خصائصهم المختلفة، كما تناول بعضها كيفية إعداد البرامج التربوية المناسبة لهم.

إلا أن أيا من هذه الدراسات لم يتعرف على الموهبة بواسطة محكات متعددة بحيث يمكن التعرف على الموهبة بصورة دقيقة، كما أن هذه الدراسات اهتمت بالمحكات الموضوعية فى التعرف على الموهبة دون المحكات الذاتية - على الرغم من أهميتها فى التعرف على الموهبة - وبصفة خاصة تقدير المدرسين، كذلك لم تهتم هذه الدراسات بالتعرف على فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف على الموهبة، ومن ثم تأتى هذه الدراسة مستخدمة اتجاه المحكات المتعددة فى التعرف

على الطلاب الموهوبين لغوياً ، كما أنها تهتم بدراسة فعالية تقدير المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً .

(٢) أهمية الدراسة : -

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية : -

أ-تتضح أهمية الدراسة فى أهمية المجال الذي تتم فيه الدراسة ألا وهو مجال الموهوبين ورعايتهم والذين يعتبرون أثمن الموارد وأغلاها بعد أن أصبح الاهتمام بهم يعد حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجي المعاصر.

ب-إن التعرف على الموهوبين لغوياً يساعد على توفير بيئة تعليمية مناسبة وعلى توفير الخدمات والبرامج التربوية والنفسية المناسبة لهم والتى تعمل على إعدادهم وتوجيههم وتنمية مواهبهم واستثمارها بما يضمن استمرار تفوقهم والاستفادة من مواهبهم .

جـ-إن الدراسة تتضمن تصميم " مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً " والذى يسهم بصورة كبيرة فى التعرف على الموهوبين لغوياً واكتشافهم .

د-نأمل أن تسهم نتائج الدراسة فى وضع استراتيجية تمكن من التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً ورعايتهم والاهتمام بهم .

(٣) مشكلة الدراسة : -

تتحدد مشكلة الدراسة فى الإجابة عن التساؤلات التالية : -

١-من الطالب الموهوب لغوياً ؟

٢-ما الخصائص العقلية للطالب الموهوب لغوياً فى ضوء المقاييس الموضوعية : الذكاء والابتكار ؟

٣-ما الخصائص العقلية للطالب الموهوب لغوياً فى ضوء محك تقدير المدرسين للطلاب الموهوبين لغوياً ؟

٤-ما الأساليب التى تمكن من التعرف على الطالب الموهوب لغوياً ؟

٥-ما مدى فعالية محك تقدير المدرسين فى التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً؟

(٤) فروض الدراسة:-

١- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالى .

٢- يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد التفكير الابتكارى كمتغيرات مستقلة.

٣- يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة.

٤- يمكن التنبؤ بالموهبة اللغوية للطلاب من تقديرات المدرسين كمتغير تابع والذكاء، وأبعاد التفكير الابتكارى وأبعاد القدرة اللغوية كمتغيرات مستقلة.

(٥) منهج الدراسة وخطواتها : ـ

أ: منهج الدراسة : ـ

المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من صحة فروض الدراسة .

ب: خطوات الدراسة : ـ

تضمنت خطة الدراسة الخطوات التالية : ـ

- المشكلة وأهميتها وتحديد موضوع الدراسة .
- الإطار النظري والمفاهيم الأساسية فى الدراسة .
- البحوث والدراسات العربية والأجنبية التى تناولت كيفية التعرف على الموهبة وكذلك التى اهتمت بالتعرف على فعالية الأدوات المستخدمة فى التعرف على الموهبة .
- إجراءات الدراسة الميدانية وتمثلت فى أدوات البحث التى استخدمها الباحث مع المقياس الذى قام بإعداده " مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً " كما تمثلت فى عينة الدراسة وطرق اختيارها وطرق المعالجة الإحصائية للنتائج.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الميدانية .
- تصحيح هذه التوصيات والبحوث المقترحة تبعاً لما تكشف عنه الدراسة من نتائج .

(٦) عينة الدراسة وأدواتها : -

تكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى العام لعام ١٩٩٦/٩٥ من محافظة سوهاج . وقد تم تحديد عينة الطلاب الموهوبين لغوياً من (١٤٥) طالباً وطالبة وكان عددهم (٣٠) طالباً وطالبة .

وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية : -

١- اختبار الذكاء العالى إعداد : السيد محمد خيري

٢- اختبار التفكير الابتكارى إعداد : مجدي عبد الكريم حبيب

٣- مقياس تقدير المعلمين للطلاب الموهوبين لغوياً إعداد : المؤلف

٤- اختبار الاستدلال اللغوى إعداد : رمزية الغريب

٥- اختبار اللغة إعداد : نادية عبد السلام

٦- اختبار المشكلات اللفظية إعداد : نادية عبد السلام

٧- اختبار الجزء والكل إعداد : نادية عبد السلام

٨- اختبار الذاكرة إعداد : نادية عبد السلام

٩- اختبار المعالجة الذهنية للجمل إعداد : محمد عبد السلام

١٠- اختبار المعاني اللغوية للكمات إعداد : نادية عبد السلام

(٧) نتائج الدراسة :

أشارت نتائج الدراسة إلى : -

- عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار الذكاء العالى .

- عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبار التفكير الابتكارى . وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن عامل الطلاقة له أكبر الأثر على تقديرات المدرسين ، يليها عامل المرونة ثم عامل الأصالة .
- عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجات الطلاب الموهوبين لغوياً على مقياس تقدير المعلمين ودرجاتهم على اختبارات القدرة اللغوية ، فيما عدا عامل الفهم اللغوى ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٣٨) وكان دالاً عند مستوى (٠.٠٥).
- وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن عامل " الفهم اللغوى " له أكبر الأثر على تقديرات المدرسين ، ويليه عامل الاستدلال اللغوى ، ثم عامل إدراك العلاقات اللفظية ويلى ذلك عامل "الطلاقة الارتباطية" ويليه عامل "الذاكرة اللغوية " وأخيراً عامل" طلاقة الكلمات .
- عدم إمكانية التعرف على الطلاب الموهوبين لغوياً من خلال تقديرات معلميهم لخصائصهم السلوكية . كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن عامل الفهم اللغوى له أكبر الأثر على تقديرات المدرسين وتليه عوامل : الاستدلال اللغوى ، والطلاقة الارتباطية ، وطلاقة الكلمات ، وإدراك العلاقات اللفظية والطلاقة .

ثانياً : التوصيات والمقترحات

(أ) توصيات الدراسة : -

في ضوء الإطار النظرى للدراسة الحالية ، واسترشاداً بما أسفرت عنه من نتائج ، يتقدم الباحث ببعض التوصيات التى قد تفيد فى التعرف على الموهوبين على اختلاف مواهبهم .

١- نوصى باستخدام اتجاه المحكات المتعددة عند التعرف على الموهوبين كاختبارات الذكاء ، والابتكار ، والتحصيل ، والاستعدادات الخاصة واختبارات الشخصية ، وتقديرات المدرسين .

٢- نظراً لأهمية دور المدرس فى التعرف على الطلاب الموهوبين ، لذلك يجب أن يؤخذ فى الاعتبار ما يلى : -

أ- أن تتضمن عملية إعداد المعلمين بصورة عامة مقررات خاصة بالتفوق العقلي، والابتكار والموهبة والقدرات العقلية .. بحيث تتكون لديهم خلفية علمية مناسبة تساعدهم على اكتشاف الموهوبين وتوفير أساليب الرعاية المناسبة لهم .

ب- ضرورة تدريب مدرسى اللغة العربية (والمدرسين عامة) وإعدادهم قبل الخدمة وأثناءها . حيث ينبغى إضافة مقررات جديدة فى طرق تدريس اللغة العربية فى كليات التربية تشتمل على خصائص الطلاب الموهوبين واستراتيجيات التدريس لهم وذلك قبل الخدمة . أما أثناء الخدمة فينبغي

عقد دورات تدريبية وندوات مستمرة لمدرسي اللغة العربية تناقش فيها أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين وطرق تعلمهم ورعايتهم .

جـ- ينبغي تشجيع مدرسي الطلاب الموهوبين ، عن طريق الترشيح للوظائف الأعلى وأن تتاح لهم فرصة زيارة البلاد الخارجية للاطلاع على نظم تعليم الموهوبين واستكمال دراساتهم العليا .

د - ضرورة تحديد نواحي السلوك المرتبطة بالموهبة وتدريب المدرسين على ملاحظة التلاميذ للتعرف على الموهوبين منهم ، فملاحظة المدرسين للتلاميذ إذا حددت مجالاتها ووضعت لها المقاييس المناسبة تكون لها قيمتها في اختيار الطلاب الموهوبين .

هـ- نقترح أن تكون هناك شعب خاصة بكليات التربية لإعداد معلمي الطلاب الموهوبين وإتاحة الفرص لمعلمي الطلاب الموهوبين لتلقي بعض الدراسات الخاصة بالموهوبين في الخارج .

٢- المدرسة هي البيئة التربوية التي تعتبر من أهم البيئات تأثيراً في نمو الطالب الموهوب والتي من الممكن تهيئة ظروفها لتنمية قدرات الطلاب الموهوبين عن طريق الوسائل الآتية : -

أ- أن تكون أهداف رعاية الطلاب الموهوبين واضحة في أذهان القائمين على شئون التعليم بالمدرسة من إداريين ومعلمين .

ب- إثراء المناهج الدراسية عن طريق تقديم مناهج إضافية مميزة بجانب المناهج العادية تتفق وإمكانات الطلاب الموهوبين .

جـ- أن تعقد المدرسة مع أولياء أمور الموهوبين اجتماعات دورية تهدف إلى قيام تعاون مستمر لرعاية الموهوبين ، وإلى توجيه الآباء نحو ما يمكن أن يقوموا به تجاه الموهوبين من أبنائهم.

د- أن تعمل المدرسة على تنمية مواهب طلابها الموهوبين ، عن طريق إنشاء نوادى اللغات، وتشجيع الطلاب على المساهمة فيها . بالإضافة إلى أنه ينبغى أن تكون مظاهر النشاط الإبداعى للموهوبين موضع اهتمام من المدرسة .

(٤) نوصي بمواجهة المشكلات التى تجعل من الصعب التعرف على الأطفال والطلاب الموهوبين ورعايتهم مثل : عدم توافر الاختبارات والوسائل المتنوعة للكشف عنهم ، والحاجة إلى الاخصائيين النفسيين المدربين على تطبيق هذه الاختبارات وازدحام الفصول بالتلاميذ إلى الحد الذي يعوق المدرس عن تقييم كل طالب موهوب .

ب : بحوث مقترحة :

- التعرف على الموهوبين فى مجالات أخرى ، كالرياضيات ، والعلوم .... إلخ .
- التعرف على فعالية المحكات الذاتية الأخرى ، كتقديرات الآباء ، والأقران والتقدير الذاتى .
- إجراء دراسات عن الموهوبين كل وفق مجال موهبته لتحديد سماتهم وظروف نموهم .
- تحديد الأدوات والوسائل المناسبة للتعرف على الموهوبين فى وقت مبكر.
- دراسة تتبعية عن استمرارية نمو المواهب فى المجالات المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

١- إبراهيم وجيه (١٩٨٥): القدرات العقلية، خصائصها وقياسها. القاهرة: دار المعارف.

٢- أحمد زكي صالح (١٩٧٢): علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣- أحمد عزت راجح (١٩٦٥): علم النفس الصناعي. القاهرة: الدار القومية للطباعة.

٤- أسامة حسن معاجيني ومحمد عبدالرازق هويدي (١٩٩٥): "الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين". الكويت: المجلة التربوية، العدد الخامس والثلاثون، المجلد التاسع، ص ص ١٠٥-١٤٢.

٥- إسماعيل إبراهيم محمد بدر (١٩٨٦): "الميول المهنية المميزة للمتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٦- السيد محمد خيري (١٩٧٩): "كراسة تعليمات اختبار الذكاء العالي". القاهرة: دار النهضة العربية .

٧- إيمان سعد صالح صباغ (١٩٩٢): "مدى فعالية قائمة السمات للشخصية المبتكرة فى التعرف على الطالبات المبتكرات فى المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير، فى: زايد عجير الحارثى: رسائل الماجستير فى علم النفس. الجزء الأول ، مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، ص ص ٣٥٦ - ٣٥٩.

٨- بول ويتى (١٩٦٣): أطفالنا الموهوبون،ط٢. ترجمة: صادق سمعان، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٩- جابر عبد الحميد (١٩٨٤): الذكاء ومقاييسه. القاهرة: دار النهضة العربية

١٠- جيمس. ج جالجر (١٩٦٣): الطفل الموهوب فى المدرسة الابتدائية. ترجمة: سعاد فريد، القاهرة: دار القلم.

١١- حامد العبد (١٩٧٦): علم النفس والقدرة (التفكير فناً والقدرة علماً). القاهرة: الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية.

١٢- حامد الفقى (١٩٨٣): "الموهبة العقلية بين صدق النظرية والتطبيق". الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث، ص ص ٩-٤١.

١٣- ١٣- حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة (١٩٩٤): المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم. مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٤- حسنى الجبالى (١٩٩٧): الفروق الفردية فى القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- حسنين محمد حسنين الكامل (١٩٨٥): "تمييز المعلمين للمتفوقين والمتأخرين دراسياً فى مرحلة التعليم الأساسى". القاهره: بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس فى مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٤٥٥-٤٧٣.

١٦- ــــــــ (١٩٩٣): "اكتشاف ورعاية التلاميذ الموهوبين كهدف قومى للصندوق الاجتماعى للتنمية". أسيوط: مؤتمر الدور التنموى للصندوق الاجتماعى للتنمية، (١٣-١٦/١٢/١٩٩٣)، ص ص ٢٢٧-٢٣٧.

١٧- ــــــــ وآمنة خليفة (١٩٩٦): "برنامج مقترح لتدريب معلم التلاميذ الموهوبين". المنيا: المؤتمر العلمى الثالث (١٤، ١٥/ ٥ /١٩٩٦)، المجلد الأول ص ص: ١٢٥:١٤٦.

١٨- حليم بشاى (١٩٩٠): "التفوق العقلى والموهبة". فى: فتحى السيد عبد الرحيم: سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الجزء الثانى، ط٤، الكويت: دار القلم.

١٩- خليل ميخائيل معوض (١٩٨٠): القدرات العقلية. القاهرة: دار المعارف.

٢٠- ــــــــ (١٩٩٤): القدرات العقلية. ط٢ الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢١- دين كيث سايمنتن (١٩٩٣): العبقرية والإبداع والقيادة. ترجمة: شاكر عبد الحميد، عالم المعرفة: العدد (١٧٦). الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٢٢- رجاء أبو علام وبدر العمر (١٩٨٦): "إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقلياً". الكويت: المجلة التربوية، العدد الحادى عشر، المجلد الثالث، ص ص: ٩-٤٣.

٢٣- رجب شعبان شافعي وأحمد طه محمد (١٩٩١): "كراسة تعليمات مقياس سلفيارم Syliva Rimm. للكشف عن الموهبة الإبداعية". الفيوم: مكتبة أم القرى.

٢٤- رشيدة عبد الرءوف قطب (١٩٨٩): "العلاقة بين القبول / الرفض الوالدى والسلوك الاندفاعى / التأملى لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٥- زيدان نجيب حواشين ومفيد نجيب حواشين (١٩٨٩): تعليم الأطفال الموهوبين. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٦- سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٢): الفروق الفردية فى الذكاء. ط٢، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٢٧- سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٢): التفكير: دراسات نفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨- سيد محمد خير الله ومصطفى زيدان (١٩٦٦): القدرات ومقاييسها. القاهره: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩- صلاح الدين محمد حسينى مجاور (١٩٨٩): "أهداف وبرامج رعاية الأطفال الموهوبين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى مصر". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٠- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٤): "التعرف على المبتكرين فى مجال العلوم البيولوجية والعلوم الطبيعية". القاهرة: بحوث ودراسات فى الابتكار. دار النهضة العربية.

٣١- ـــــــ (١٩٧٧): التفوق العقلى والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٢- ـــــــ ويوسف الشيخ (١٩٦٦): سيكولوجية الطفل غير العادى والتربية الخاصة. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٣- عبد السلام على سعيد (١٩٨٥): الموهوبون فى الجماهيرية: سماتهم وظروف نموهم. مصراتة. ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

٣٤- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٠): الطلبة الموهوبون فى التعليم العام بدول الخليج العربى: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج.

٣٥- عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٧): علم النفس التجريبى المعملى: أطره النظرية وتجاربه العملية فى الذكاء والقدرات العقلية. الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

٣٦- عبد الله سلمان إبراهيم (١٩٨١): "التفوق الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوى العام". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٧- عبد المجيد نشواتي (١٩٧٧): "العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب الدافعية وسمات الشخصية عند طلاب المرحلة الثانوية في سوريا". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٨- عبد المطلب أمين القريطي (١٩٨٨): "المتفوقون عقلياً: "مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم". المنيا: مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد الأول، المجلد الثاني ص ص ١٠١-١٣١.

٣٩- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥) : الموهوبون والمتفوقون ، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم - القاهرة : دار الفكر العربي .

٤٠- عطوف محمود ياسين (١٩٨١): اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والإعتدال. بيروت: دار الأندلس.

٤١- على السيد أحمد طنش (١٩٨٥): "دراسة مقارنة لنظام رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية وبعض الدول الأخرى". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٢- على سليمان (١٩٩٤): طفلك الموهوب (اكتشافه - رعايته - توجيهه). القاهرة: سلسلة سفير التربوية (٧).

٤٣- عواطف محمد محمد حسانين (١٩٩٦): "تقدير الذات كمحك للتنبؤ بالعمر التعلمى لدى مجموعة من الأطفال الموهوبين والعاديين". قنا: المؤتمر العلمي الأول (٢-٤/٧/١٩٩٦). ص ص ٥٩٨:٦٣١.

٤٤- فاخر عقل (١٩٧٥): أصول علم النفس وتطبيقاته. ط٢، بيروت: دار العلم للملايين.

٤٥- فاروق الروسان وآخرون (١٩٩٠): "تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة". الأردن: دراسات. العدد الرابع، المجلد السابع عشر (أ)، ص ص ٧-٢٨.

٤٦- فاروق عبد الفتاح موسى(١٩٩١):" كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز".ط٤،القاهرة :دار النهضة المصرية

٤٧- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٨) : الموهبة والتفوق والإبداع . العين : دار الكتاب الجامعي .

٤٨- ف. ج. كروكشانك (١٩٧١): تربية الموهوب والمتخلف. ترجمة: يوسف ميخائيل أسعد، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٩- فؤاد أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية. ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٠- فؤاد البهى السيد (١٩٦٩): الذكاء. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥١- كمال إبراهيم مرسى (١٩٨١): الطفل غير العادى من الناحية الذهنية، الطفل النابغة. القاهرة: دار النهضة العربية.

٥٢- كمال أبو سماحه ، نبيل محفوظ ، وجيه الفرح (١٩٩٢) : تربية الموهوبين والتطوير التربوي . عمان : دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع .

٥٣- كميل عزمى غبرس (١٩٩٥): " التفوق الدراسى وعلاقته ببعض الجوانب المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة". مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، العدد الأول، ص ص ١٣٣-١٥٤.

٥٤- محمد وليد البطش وفاروق الروسان (١٩٩١): " التحليل العاملى للصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين فى مرحلة ما قبل المدرسة". الأردن: دراسات. المجلد الثامن عشر(أ)، العدد الثانى، ص ص ١١٤-١٣٢.

٥٥- محمد المرى محمد إسماعيل (١٩٨٤): "العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكارى وبعض جوانب الدافعية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٦- محمد على محمد حسن (١٩٧٠): "دراسة تحليلية لشخصية الطلاب المتفوقين فى الجمهورية العربية المتحدة والمتطلبات التربوية والنفسية لرعايتهم". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٧- محمد نسيم رأفت (١٩٧٣): "رعاية الطلبة المتفوقين". حلقة تربية الموهوبين والمعوقين في البلاد العربية. الكويت:(١٧-١٩٧٣/٣/٢٢)، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ص ص: ٥٥-٨٠.

٥٨- محمود شكر محمود الجبورى (١٩٨٥): " مَنْ الموهوبون ولماذا نرعاهم؟". رسالة الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج. العدد الرابع عشر، السنة الخامسة. ص ص ١٥١:١٦٣.

٥٩- محمود عبد الحليم منسى (١٩٩٤): الروضة وإبداع الأطفال. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٦٠- ــــــــــ، وعادل السعيد البنا (٢٠٠٢) : " إعداد برنامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم التعليم الجامعي " . المجلة المصرية للدراسات النفسية : الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٢ ، العدد ٣٥ ، ص ص ٢٩ ـ ٦٥ .

٦١- محمود عطا محمود حسين (١٩٧٨): "دراسة مقارنة في بعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين تحصيلياً". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٦٢- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠): "كراسة تعليمات اختبار الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٦٣- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠): "كراسة تعليمات اختبار التفكير الابتكارى". القاهرة: دار النهضة المصرية.

٦٤- ــــــــ (١٩٩٠): "كراسة تعليمات اختبارالشخصية المبتكرة". القاهرة: دار النهضة المصرية.

٦٥- ــــــــ (١٩٩٠): "كراسة تعليمات قائمة الأنشطة الابتكارية". القاهرة: دار النهضة المصرية.

٦٦- مجمع اللغة العربية (١٩٩٢): المعجم الوجيز. القاهرة : وزارة التربية والتعليم.

٦٧- مديحة محمد محمود (١٩٩٠): "دراسة لبعض مكونات القدرة اللغوية وعلاقتها بكل من الانبساط - الانطواء والتوافق الشخصى والاجتماعى لدى طلاب كليةالتربية بسوهاج". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.

٦٨- مسارع الراوى (١٩٨٨): "تربية المتفوقين عقلياً فى البلاد العربية بين المبدأ والتطبيق". التربية الجديدة. العدد الرابع والأربعون، ص ص ٣٢-٤١.

٦٩- مصطفى أحمد عبد الباقى (١٩٨٨): "دور المعلم فى توفير الرعاية التربوية للأطفال الموهوبين فى مرحلة التعليم الأساسى". القاهره: المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى، تنشئته ورعايته (١٩-٢٢/٣/١٩٨٨) المجلد الثانى، ص ص ٤٩٧-٥١١.

٧٠- ممدوح محمد سليمان وأبو العزايم عبد المنعم مصطفى (١٩٨٧): "استراتيجيات التفكير الرياضى والدافعية لدى الموهوبين والعاديين

والمتأخرين فى الرياضيات" مجلة كلية التربية بسوهاج. العدد الثانى ص ص ١٢٨-١٥٤.

٧١- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨): "القيمة التنبؤية لتقديرات المعلمات لابتكارية التلاميذ." بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٣٦٠-٣٨٩.

٧٢- نادية محمد عبد السلام (١٩٨٣): "دراسة تجريبية للعوامل الداخلة في القدرة اللفظية باستخدام التحليل العاملي". القاهرة: مطبعة جامعة عين شمس.

٧٣- ناديا هايل السرور (١٩٩٨) : مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٧٤- نبيه إبراهيم إسماعيل (١٩٧٦): "دراسة للعلاقة بين التفوق العقلى وبعض القيم الشخصية والاجتماعية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٧٥- وليد محمد عودة العورة (١٩٩٣): "المكتبة ودورها فى رعاية الموهوبين": قطر: التربية. العدد١٠٥، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.ص ص٨٦-٩٣.

٧٦- يوسف صلاح الدين قطب(١٩٨٨): " حول مشروع رعاية الطلاب الموهوبين ". القاهرة: صحيفة التربية، العدد الرابع، ص ص ٣-٨.

ثانياً: المراجع الاجنبية:-

77- Abrams, L.. (1992): "The Identification of Gifted Students: A Multifaceted Assessment Approach". Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No.(7- A), p.2461.

78- Baldwin,. A. (1985): "Programs for the Gifted and Talented: Issues Concerning Minority Populations". In: Horowitz, F. & O' brien, M.(Eds). The Gifted and Talented Developmental Persepectives. Washington:. American Psychological Association.

79- Behnke, M.. (1993): "Identification of Kindergarten Students for Gifted Programs: Use of Cattel Culture fair Intelligence Test And the Cognitive Abilities Test." Dissertation Abstracts International, Vol. 53, No. (12-A), pp. 4182-4183.

80- Bermudez, A. and Rakow ,S. (1990): "Analyzing Teacher's Perceptions of Identification Procedures for Gifted and Talented Hispanic Limited English Proficient (LEP) Students at- Risk". The Journal of Educational Issues of language Minority Students, Vol. 7, pp: 21-33.

81- Burt, C. (1975): The Gifted child. London:. Hodder and Stoughton Educational.

82- Chairman, W.. (1972): "Identifying Racial Minority Second Grade Gifted Students". Dissertation Abstracts International, Vol.32 , No.(7- A) , pp. 3783-3784.

83- Christoph, et al. (1993): "Indicators of High Ability in Young Children". In: Heller, et al. International Handbook of

Research and Development of Giftedness and Talent. New York:. Pergamon Press.

84- Cropley, .A. (1994): "Creative Intelligence: A Concept of (True) Giftedness". European Journal for High Ability, Vol.5, No 1, pp. 6-23.

85- Cummings, W.. (1979): "Using Alternative Criteria to identify Gifted Childern from Among Culturally Different Educationally Disadvantaged Youth". Dissertation Abstracts International, Vol.45, No. (5-A). pp: 2589- 2590.

86- Deleon, P. and Vandenbos, G. (1985): "Puplic Policy and Advocacy on Behalf of the Gifted and Talented". In: Horowitz, F. & O' brien, M.(Eds). The Gifted and Talented Developmental Perspectives. Washington: American Psychological Association.

87- Gefferth, E. and Herskovits, M. (1991): " Leisure Activities as Predictors of Giftedness". European Journal for High Ability , Vol.1, No.1,pp. 43-51.

88- Hany, .E. (1993): "How Teachers identify Gifted Students: Feature Processing or Concept- based Classification". European Journal for High Ability, Vol. 4, No. 2, PP. 196-211.

89- Harrington, R. and Neihart, W. (1986): "Program Reevaluation: The Gifted Controversy". Psychology in the Schools, Vol. 23,pp. 280-287.

90- Heller, .K. (1991): "The Nature and Development of Giftedness: A Longitudinal Study". European Journal For High Ability, Vol, 2, No.2, PP. 174-188.

91- Hollingworth, L. (1976): Gifted childern. Their Nature And Nurture. New York: the Macmillan Company.

92- Houtez, J. et al. (1983): "Predictive Validity of Teacher Ratings of Creativity over 2 years". Contemporary Educational Psychology, Vol.8, No.2, PP. 168-173.

93- Kolesaric, V. and Koren, I. (1992): "The Effect of Identification and Differential Treatment of Gifted Elementary School Puplis". European Journal for High Ability, Vol.3 , No.2, PP. 155: 163.

94- Long, P. (1993): "Student Perception of Giftedness". European Journal for High Ability, Vol.4, No.1, pp. 62-69.

95- Matyushkin, A. (1990); "Gifted and Talented Children: The Nature of Giftedness, Screening, Development". Europrean Journal for High Ability, Vol. 10, pp. 72-75.

96- Mcleod, J. and Cropley, A. (1989): Fostering Academic Excellence. New York : Pergamon Press.

97- Monks, F, and Mason, E. (1993): "Developmental Theories and Giftedness" In:Heller, et al, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, New York:. Pergamn Press.

98- Nazar, F. (1989): "Teachers' and Parents' Perceptions of the Behavioral Characteristics Third Grade Gifted Students in kuwait." Dissertation Abstracts International, Vol. 50, No.(6-A), p. 1555.

99- Passow, A. (1991): "A Neglected Component of Nurturing Giftedenss: Affective Development". European Journal For High Ability, Vol. 2, No.1, pp. 5-11.

100- Pegnano,C.& Birch, J. (1975): Locating Gifted Children in Junior High School. in: Renzulli, et al. Psychology and Education of the Gifted. second edition, New York: Irvington Publishers, Inc.

101- Rastogi, R. (1978): "Education of Gifted and slow- Learning Children" Educational Psychology. pp. 481-483.

102-Renzulli, J.& Smith,L. (1977): "Two Approaches to Identification of Gifted Students" Exceptional Children, Vol. 43, No. 8, pp. 512-518.

103-__________, et al, (1975): "Scale for Rating the Behavioral Charactristics of Superior Students". In : Renzulli, et al. Psychology and Education of the Gifted. second edition, New York: Irvington Publishers, Inc.

104- Roose, K. (1993): "Achieving Optimal Functioning in Talented Children". European Journal for High Ability, Vol.4 , No.2, pp. 171-179.

105- Scruggs,T. and Cohn , S. (1983); "Learning Characteristics of Verbally Gifted Students". Gifted Child Quarterly. Vol.27, No. 4, pp. 169-172.

106- Sternberg, R. (1993) "Procedueres for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative 'Metaphors of Mind'. In:Heller, et al. International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. New York: Pergamon Perss.

107- Sternberg, R. (1993) and Davidson, J. (1985): "Cognitive Development in The Gifted and Talented".In: Horowitz, F. & O' brien, M.(Eds). The Gifted and Talented Developmental Perspectives. Washington: American Psychological Association.

108- Stevenson, H. et al, (1976) "Predictive Value of Teacher's Ratings of Young Children". Journal of Educational Psychology, Vol. 68, No. 5, pp. 507-517.

109- Sumption, M. and Luecking, E. (1960): Education of The Gifted. New York: The Ronald Press Company.

110- Tangherlini,A. & Durden,W. (1993): "Strategies for Nurturing Verbal Talents in Youth: The Word as Discipline and Mystery". In: Heller, et al. International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. New York: Pergamon Perss.

111- Thompson, L. and Plomin, R. (1993): "Genetic Influence on Cognitive Ability". In: Heller, et al. International Hanbook of Research and Development of Giftedness and Talent. New York: Pergamon Perss.

112- Tlale, C. (1991): "Principles for the Design of A culturally Relevant Instrument to Identify Gifted Black Secondary School Children." Dissertation Abstracts International, Vol. 52, No. (4-A). pp. 1301-1302.

113- Tomsic, M. and Rankin, R. (1985): " Selecting Gifted Children with the Slosson Intelligence Test: (1981) Vs . (1961) Norms." Psychology in the Schools. Vol. 22, No. 1, pp. 102-104.

114- Torrance, P. (1965): Gifted Children In the Classroom. New York: the Macmillan Company.

115- Wallach, M. (1985): "Creativity Testing And Giftedness". In: Horowitz, F. & O' brien, M.(Eds). The Gifted and Talented

Developmental Perspectives. Washington: American Psychological Association.

116- Waters, J. L. (1990): "The Silverman / Waters Checklist for Identifying Gifted Elementary School - Aged Children: A Validation Study". Dissertation Abstracts International. Vol.5, No. (12-A), pp. 3920-3921.

117- Wu,W. and Cho,S. (1993): "Programs and Practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in Asia(Outside the Mainland of China)". In:Heller, et al. International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. New York: Pergamon Perss.

118- Zixiu, Z. (1993): "Programs and Practices for Identifying and Nurturing Giftedness and Talent in the People's Republic of China". In: Heller, et al. International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. New York: Pergamon Perss.

